



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, ITALIANA,
ROMÁNICA, TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA

TESIS DOCTORAL

***LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS:
EL ESPAÑOL JURÍDICO***

**EVA MARÍA CALAHORRO MERINO
DIRIGIDA POR DRA. SARA ROBLES ÁVILA**


MÁLAGA, 2015





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Eva María Calahorro Merino

 <http://orcid.org/0000-0002-9940-0068>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA, ITALIANA,
ROMÁNICA, TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA
COMPARADA

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES
ESPECÍFICOS:
EL ESPAÑOL JURÍDICO**

EVA MARÍA CALAHORRO MERINO

DIRECTORA:
Dra. Sara Robles Ávila

MÁLAGA, 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A Francisca Merino Jiménez, por ser tan buena madre
A Darío Alonso Calahorro, mi principito
A Martina Alonso Calahorro, mi princesa
A José María Alonso Martín, maestro en la enseñanza de español jurídico y compañero de
viaje

Os quiero



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

A la primera persona a la que quiero dar las gracias es a la Dra. Sara Robles Ávila, sin sus ánimos para que realizase la tesis y después por su energía y optimismo para que no desfalleciese en el intento, este proyecto, unido a unas circunstancias favorables, probablemente se hubiese quedado en el camino. Gracias, Sara, no solo por lo que hemos compartido en este trabajo de investigación sino también por la confianza que has puesto en mí en otras ocasiones.

Me gustaría dar las gracias a la Universidad de Málaga, que ya hace una década puso en marcha el programa de doctorado sobre la enseñanza de español a extranjeros; sin duda, tampoco hubiese sido posible esta tesis sin esa oferta formativa y que culmina, al menos académicamente, con esta tesis.

Gracias también al profesor de español para juristas, José María Alonso Martín, que tanto me ha enseñado y que me ha permitido dar clases en sus cursos. Gracias por tu confianza, seguro que seguiremos reflexionando y debatiendo, con perspectivas diferentes pero complementarias, sobre el español jurídico.

Por último, quiero dar las gracias a dos autores que han sido clave en la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos y la enseñanza/aprendizaje del español jurídico, Blanca Aguirre Beltrán y Enrique Alcaraz Varó, sabios ambos en sus conocimientos y sencillos en sus palabras. Gracias por todo lo que he aprendido de vosotros y por vuestra lucidez.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS	23
1.1. Análisis de la evolución histórica en el aprendizaje de idiomas: pasado y presente de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos	29
1.2. Las lenguas de especialidad: definición y clasificación	62
1.3. Perfil del profesor de español con fines específicos	78
1.4. Referencias a las lenguas de especialidad y al ámbito profesional en los documentos europeos del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes ...	83
1.4.1. Análisis de documentos europeos	86
1.4.1.1. <i>Un Nivel Umbral</i> (1979)	89
1.4.1.2. <i>Threshold Level</i> (1990)	94
1.4.1.3. <i>Waystage</i> (1990) y <i>Vantage Level</i> (1997)	99
1.4.1.4. <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i> (2002)	100
1.4.2. Documentos españoles	117
1.4.2.1. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (2006)	117
1.4.2.2. <i>Guía para el diseño de currículos especializados</i> (2012)	132
1.5. La perspectiva metodológica en la enseñanza del español con fines específicos: de los “Métodos de trabajo” al “Enfoque curricular”	140
1.5.1. Análisis diacrónico del tratamiento metodológico de la enseñanza del español con fines específicos	142
1.5.2. Análisis sincrónico del tratamiento metodológico del español con fines específicos: el “Enfoque curricular”	165
CAPÍTULO 2. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS	177

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL JURÍDICO	229
3.1. Situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico	231
3.2. El español jurídico y las lenguas de especialidad	234
3.3. La investigación sobre el español jurídico en relación con otras lenguas de especialidad	239
3.4. Enfoque metodológico para un curso de español del derecho	241
3.4.1. Propuesta de un currículo para un curso de español del derecho	243
3.5. El perfil del profesor de español del derecho	281
3.6. Aspectos peculiares de la enseñanza del español del derecho: el sistema jurídico y el discurso jurídico	285
3.6.1. Una justicia: Dos sistemas jurídicos	286
3.6.2. El discurso jurídico en la enseñanza/aprendizaje de español del derecho	291
3.6.2.1. El discurso jurídico escrito	294
3.6.2.2. El discurso jurídico oral	331
3.7. Objetivo: Un discurso jurídico escrito y oral adecuado y coherente en el español del derecho	346
3.7.1. Cómo debe construirse un discurso jurídico escrito	347
3.7.2. Cómo debe construirse un discurso jurídico oral	356
3.8. Los géneros más representativos en nuestro sistema jurídico	359
3.8.1. Las modalidades discursivas presentes en los géneros jurídicos	362
3.8.2. Géneros y macroestructuras de los géneros jurídicos españoles más representativos	365
3.8.2.1. La ley	365
3.8.2.2. La demanda	367
3.8.2.3. El auto	370
3.8.2.4. La sentencia	372
3.8.2.5. La escritura pública	374
3.8.2.6. El testamento abierto	376
3.8.2.7. El contrato	378

3.8.2.8. Propuesta didáctica. Actividad sobre el trabajo de los géneros jurídicos españoles: la sentencia	381
--	-----

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL JURÍDICO 389

4.1. Criterios de presentación del corpus	392
4.2. Descripción del corpus	393
4.2.1. Editoriales de ELE que cuentan entre sus publicaciones con manuales de EFE y/o español jurídico	393
4.3. Análisis del corpus	398
4.3.1. <i>El español por profesiones; lenguaje jurídico</i>	<i>399</i>
4.3.2. <i>Introducción al español jurídico: principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros</i>	<i>405</i>
4.3.3. <i>Español jurídico: manual de español profesional</i>	<i>411</i>
4.3.4. <i>Temas de derecho: manual para la preparación del español en el ámbito jurídico</i>	<i>415</i>
4.3.5. <i>Español jurídico para Extranjeros</i>	<i>421</i>
4.3.6. <i>De ley: manual de español jurídico</i>	<i>427</i>
4.4. Conclusiones al análisis de manuales de español jurídico	433

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UN CURSO DE ESPAÑOL DEL DERECHO 443

5.1. Descripción general	445
5.2. Contexto de aplicación	446
5.3. Unidad didáctica 1: Derecho Administrativo	447
5.4. Unidad didáctica 2: Derecho Civil	483
5.5. Unidad didáctica 3: Derecho Mercantil	527
5.6. Unidad didáctica 4: Derecho Penal	551

CONCLUSIONES 579

BIBLIOGRAFÍA 593

ANEJOS 607



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ABREVIATURAS Y SIGLAS

AELFE: Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos

AESLA: Asociación Española de Lingüística Aplicada

CIEFE: Congreso Internacional de Español para Fines Específicos

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

EFA: Español con Fines Académicos

EFE: Español con Fines Específicos

EFP: Español con Fines Profesionales

ELE: Español Lengua Extranjera

ESP: English for Specific Purposes

FEDELE: Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros

IC: Instituto Cervantes

IFE: Inglés con Fines Específicos

L2: Segunda Lengua

LA: Lingüística Aplicada

LE: Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

SIC: Sociedad de la Información y el Conocimiento

UE: Unión Europea



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

Nuestra necesidad de investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos (en adelante EFE) nace de una verdadera curiosidad por conocer más en profundidad uno de los aspectos más interesantes de la enseñanza de nuestra lengua en la actualidad. Si bien la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) nos hace sentir en continuo cambio ya que los avances y las innovaciones se suceden una tras otra, la misma sensación se puede tener o incluso más potenciada con la enseñanza/aprendizaje de EFE puesto que esa misma evolución en la investigación hace que este tipo de enseñanza del español se convierta en una tarea apasionante. Dentro de la enseñanza/aprendizaje nos interesó hace ya unos años la enseñanza/aprendizaje del español jurídico porque no hay una lengua de especialidad más vinculada a nuestro idioma que la del derecho, porque cuál puede ser el mayor reto del filólogo que desenmascarar a la palabra, analizarla y dotarla de sentido como símbolo de algo más, en este caso tras la palabra hallamos un sistema tan importante en nuestras vidas y en la historia de la Humanidad como es el de la justicia.

El afán por llevar a cabo una práctica docente más eficiente nos ha llevado a investigar y reflexionar sobre los medios más adecuados para resolver las cuestiones más complicadas y poder llegar a satisfacer esta necesidad de mejorar. La palabra jurídica, en definitiva, como aquella que se diferencia de la palabra cotidiana ha sido nuestro centro de interés en este trabajo de investigación. La experiencia docente, además, nos llevó a concebir la enseñanza/aprendizaje del español jurídico como una lengua de especialidad compleja que no se limitaba exclusivamente a la enseñanza de un léxico ni a la enseñanza/aprendizaje de un sistema sino que se interrelacionaban, que se trataba de un discurso que se originaba en un sistema y que nos obligaba por lo tanto a la interdisciplinariedad.

En definitiva desde que comenzamos nuestro análisis de EFE hasta el día de hoy, podemos decir que una vez que se adquiere el conocimiento teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje cambia también tu forma de dar clase, tu visión sobre lo que es la enseñanza. Por este motivo, la enseñanza de idiomas extranjeros, del español como segunda lengua o lengua extranjera (en adelante L2/LE) jamás es una tarea monótona o repetitiva ya que no solo cambian los alumnos a los que damos clase también cambiamos nosotros como docentes cada vez que nuestra perspectiva sobre cómo aprenden estos y sobre cómo enseñamos nosotros, evoluciona.

La especialización en nuestra sociedad es un activo, un valor cada vez más al alza. La especialización en la enseñanza de un idioma extranjero, en nuestro caso del español, es también un conocimiento reconocido. Es esta razón la que nos ha impulsado y motivado en definitiva para realizar nuestra investigación. Esta relevancia o este potencial de las lenguas de especialidad tienen una gran proyección futura, un largo camino por recorrer. Nuestra tarea se ha centrado, en primer lugar, en investigar la situación actual en la demanda del español con fines específicos y del español jurídico, partiendo de la intuición de que es una de las nuevas vías que están evolucionando en la enseñanza de ELE. Al partir de este tipo de enseñanza con la idea de su posible potencial, tenemos que basar esta impresión con datos objetivos. Al mismo tiempo también nos impulsó la sensación de que la promoción y las posibilidades de la enseñanza de las lenguas de especialidad, y del español jurídico, no se estaban desarrollando de acuerdo con sus posibilidades. Es decir, queríamos investigar si realmente las instituciones públicas y privadas consideraban la enseñanza/aprendizaje de EFE y del español jurídico como una más que interesante variable de la enseñanza del español. En definitiva, partíamos de una pregunta: ¿Por qué y para qué estudia español el discente del siglo XXI? ¿Conocen las instituciones la respuesta a esta pregunta y, como consecuencia, la oferta cubre o cubrirá la demanda de nuestros estudiantes? Por lo tanto ¿Podemos hacer más de los que hemos hecho hasta ahora? Son estas cuestiones las que nos impulsaron a la investigación. Partimos del principio de que no era así, de que realmente no se estaba desarrollando en todo su potencial la enseñanza/aprendizaje de EFE, ese mismo principio nos inspiraba para la investigación independiente de una de sus variantes más complicadas, la enseñanza/aprendizaje de español jurídico.

Si ya sabemos que la enseñanza/aprendizaje de una lengua, según J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallargo (2004: 11) es un fenómeno “procesual, complejo y multidisciplinar”, nos encontramos con la necesidad de investigar si podíamos considerar las lenguas de especialidad bajo estos principios. Todo parecía que así era y que incluso estas características se potenciaban con la especialización de la enseñanza. La tarea investigadora se presentaba ambiciosa y compleja, una investigación sobre las lenguas de especialidad y del español jurídico que nos aclarase las dudas que nos habían surgido. Somos conscientes que abarcar dos temas tan amplios era un proyecto de envergadura pero al mismo tiempo era un proyecto sumamente interesante y, sobre

todo, con el que pretendíamos mejorar nuestra labor docente en la enseñanza del español jurídico.

El presente trabajo de investigación partía, en conclusión, de la siguiente intuición: la enseñanza de español con fines específicos es un tipo de enseñanza con un gran potencial y nos basamos en el hecho de que las necesidades de los discentes actuales han evolucionado, es decir, tienen un objetivo más práctico del aprendizaje de idiomas ya que les puede facilitar o mejorar su situación profesional. En un mundo tan competitivo como en el que vivimos tenemos que ir acumulando y sumando conocimientos en nuestro currículo profesional antes y durante nuestra vida laboral. Junto a esto, en nuestros días, se valora, quizás más que nunca, la especialización del profesional. En el caso de los estudiantes de español jurídico con los que trabajamos buscan que su conocimiento del lenguaje y del sistema jurídico español los distingan de sus colegas, que les convierta en especialista de español jurídico, indudablemente la motivación es el desarrollo profesional.

Junto a este aspecto partimos asimismo de la percepción de cierta falta de visión integral de la enseñanza/aprendizaje de EFE. Esta dispersión se puede explicar por la ausencia de un documento de referencia que marque las pautas de la enseñanza de EFE o por las características peculiares de esta enseñanza. Esta percepción de falta de homogeneización de criterios –si la comparamos con la enseñanza de ELE– nos llevó a la necesidad de una investigación profunda y exhaustiva sobre que documentos tanto europeos como españoles se pueden utilizar como herramientas para la enseñanza/aprendizaje de EFE. Finalmente, y tras nuestra experiencia como profesora de ELE y profesora de Lengua y Literatura española de secundaria y bachillerato y nuestro conocimiento anterior del concepto de currículo tan unido a estas áreas hemos querido centrar nuestra investigación en este concepto, convirtiéndose en un asunto transversal que aparece en varios capítulos de la tesis. Hemos considerado, por lo tanto, la investigación del concepto de currículo aplicado a EFE desde un principio porque partiendo de un conocimiento previo pensamos que se trataba de una concepción que se adaptaba a la enseñanza de EFE por dos motivos principalmente: por situar el eje en las necesidades de aprendizaje del discente mediante un conocimiento previo de sus necesidades educativas y por su flexibilidad. Ambas ideas de partida nos parecían especialmente importantes para la enseñanza/aprendizaje de EFE y para la enseñanza/aprendizaje del español jurídico.

Nuestra tesis doctoral se divide de este modo en dos partes que se simbolizan en el título ya que si bien la división del contenido se concretiza en un estudio más general de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos desde sus orígenes –lo que nos ha llevado irremediablemente a la investigación de la enseñanza/aprendizaje del inglés con fines específicos– hasta la situación actual en aquellos que hemos considerado esenciales, posteriormente nos hemos centrado en una lengua de especialidad: la enseñanza/aprendizaje de español jurídico. Pero ambas partes ni siquiera en su título se separan (utilizamos en el título de la tesis los dos puntos y no el punto con la intención y conciencia de lo que implica, concepción que esperamos haber plasmado en nuestra investigación. *La enseñanza de español para fines específicos: el español jurídico*) sino que una la enseñanza/aprendizaje de EFE lleva implícita y engloba la enseñanza/aprendizaje de español jurídico.

La enseñanza/aprendizaje de español jurídico necesitaba un contexto así que el primer objetivo al empezar nuestra investigación fue en primer lugar contextualizar el español jurídico en un área distintiva de la enseñanza de ELE, las lenguas de especialidad. De este modo las intuiciones del principio se iban afianzando en unas bases teóricas sólidas, que nos permitirían comenzar el análisis de la enseñanza/aprendizaje de español jurídico partiendo ya de unos principios teóricos firmes de las lenguas de especialidad. Es de aquí de donde surge la hipótesis de la investigación: *las lenguas de especialidad, y concretamente la enseñanza/aprendizaje de español jurídico, necesitan de un tratamiento integral y coherente que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los discentes, para ello debemos concebirlas como un área diferenciada de ELE.*

De este modo el objetivo principal de nuestro estudio es el siguiente: *Conocer los planteamientos teóricos y prácticos más relevantes en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico como una de las áreas de EFE para determinar de si se trata de un proceso coherente y adecuado a las necesidades de aprendizaje de los discentes.*

La complejidad para responder a lo que nos planteábamos nos llevó a analizar otros centros de interés que se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la situación actual de la enseñanza de EFE, así como los datos sobre su demanda actual.
2. Rastrear aquellas herramientas teóricas de las que dispone el docente para realizar un proceso de enseñanza/aprendizaje coherente e íntegro.

3. Actualizar la concepción sobre las características idóneas del docente de español con fines específicos y del docente del español jurídico.
4. Cuestionar la denominación de esta lengua de especialidad, el español jurídico y plantearnos que si tras la concepción de una enseñanza que trascienda el léxico, proponer una denominación, el español del derecho, que se ajusta más a nuestra concepción de este tipo de enseñanza.
5. Analizar desde una perspectiva actual de la didáctica, los manuales de español jurídico que existen en el mercado editorial y partiendo de las premisas anteriores comprobar si estas se cumplían.
6. Contribuir a la enseñanza de la interrelación de discurso jurídico y de sistema jurídico mediante la presentación de nuestras propias unidades didácticas que plasmasen nuestra concepción, tras los planteamientos teóricos expuestos anteriormente como los más adecuados. Y reflejar nuestra concepción de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico.

Para la consecución de los objetivos propuestos y que partían del afán de una enseñanza/aprendizaje del español jurídico más efectiva, nuestro trabajo de investigación se basa en una metodología descriptiva y crítica, es decir, partimos de la exposición de unos hechos objetivos y contrastados, aportamos nuestra valoración al respecto en acuerdo o en desacuerdo con los autores consultados y, por último, orientamos y culminamos este proceso en la práctica docente.

La estructura final de nuestro trabajo de investigación sigue un proceso gradual, de lo general a lo particular, organizado de la siguiente manera:

En la *Introducción*, hemos expuesto y justificado el tema objeto de estudio, hemos delimitado los objetivos que perseguimos y la metodología empleada para su consecución. Finalmente, presentamos la estructura definitiva que delimita nuestra tesis doctoral.

Tras la introducción, como resultado de la búsqueda y de la selección bibliográfica, en la primera parte (Capítulo 1 y Capítulo 2) hacemos un recorrido por la producción científica más representativa de forma crítica, de forma que hemos establecido las bases generales para la investigación, más concreta, en la segunda parte de la enseñanza/aprendizaje de español jurídico y concluimos con la presentación de

cuatro unidades didácticas de español del derecho donde reflejamos el bagaje teórico analizado con anterioridad.

En el Capítulo 1, *Fundamentación teórico-metodológica sobre la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos*, investigamos el origen de la enseñanza/aprendizaje de EFE relacionándolo con la enseñanza/aprendizaje del inglés con fines específicos y comparándolo a su vez con el desarrollo de la enseñanza de español como ELE; posteriormente, y una vez delimitado cronológicamente el origen, clarificamos el término “lenguas de especialidad”, así como la tipología de las diferentes áreas que esta comprende; avanzando en la investigación nos centramos en las características del profesor de español con fines específicos, donde constatamos la evolución que ha habido sobre la concepción del perfil más adecuado; otro de los aspectos que hemos considerado clave ha sido el rastreo exhaustivo y en orden cronológico de los documentos institucionales del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes para dilucidar con qué herramientas teóricas han contado y contamos en la actualidad para la enseñanza de las lenguas de especialidad y de EFE. Finalmente, utilizamos esta misma perspectiva cronológica para dilucidar los planteamientos metodológicos más relevantes en la enseñanza del español con fines específicos y tomar consciencia de su evolución.

En el Capítulo 2, nos centramos exclusivamente en cómo enseñar el español con fines específicos, para ello partimos de la Lingüística Aplicada para establecer una serie de principios que debe contener toda Didáctica actual del español con fines específicos.

Una vez establecidos los principios teóricos de la enseñanza/aprendizaje de EFE, se inicia y desarrolla en los capítulos siguientes (Capítulo 3 y Capítulo 4) la investigación sobre la enseñanza/aprendizaje del español jurídico. Este análisis se realiza de forma independiente pero a la vez vinculada a la exposición anterior ya que tomamos de base lo planteado anteriormente como los aspectos más relevantes en la enseñanza/aprendizaje de EFE para aplicarlo concretamente a la enseñanza/aprendizaje del español jurídico. Esta parte se completa y culmina nuestra tesis doctoral con la presentación de cuatro unidades didácticas de español del derecho.

En el Capítulo 3 exponemos nuestra concepción de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico, aplicando a esta lengua de especialidad aquellos aspectos que desarrollamos en los capítulos anteriores para EFE: analizamos la situación actual del español jurídico, proponemos y justificamos un cambio de denominación de español jurídico a español del derecho ya que nos parece mucho más acertado y una concepción más integral de esta lengua de especialidad, una vez que explicamos qué entendemos y qué lleva implícita esta nueva denominación, plasmamos nuestra concepción sobre el español del derecho con la propuesta del enfoque curricular como la perspectiva más adecuada a las características de esta lengua de especialidad, junto al enfoque presentamos nuestra concepción del español del derecho como una lengua de especialidad particularmente compleja ya que su discurso se genera y contextualiza en el ordenamiento jurídico español. A este respecto, analizamos ampliamente el discurso jurídico español desde una perspectiva supraoracional y destacando aquellas desviaciones que lo caracteriza para llegar a establecer cómo deben nuestros alumnos como emisores de textos realizar un texto jurídico, oral y escrito, adecuado y coherente. Asimismo, y desde nuestra perspectiva de la didáctica de EFE desde la Lingüística Aplicada y desde la Teoría de los géneros, aplicamos lo expuesto con anterioridad al español del derecho, presentamos los géneros y sus macroestructuras más relevantes de nuestro ordenamiento jurídico. Este capítulo termina con la descripción del perfil del docente de español del derecho, y mediante un análisis empírico del perfil de profesor que existe en las diferentes sedes del Instituto Cervantes (en adelante IC), nos lleva a una serie de reflexiones.

Como aportación novedosa en este capítulo de nuestro trabajo de investigación a los recientes planteamientos que se están llevando a cabo en la enseñanza de EFE, presentamos el desarrollo de un currículo de español del derecho. Hemos creado este currículo tomando como base teórica la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) del IC, documento que nos parece fundamental y una herramienta imprescindible para EFE. Tenemos que precisar, por otra parte, que a pesar de que hace tres años que se publicó este documento, y tras la invitación del propio IC para que los docentes publicaran sus propuestas curriculares aún no se ha presentado ningún modelo. Unos de nuestros propósitos, por lo tanto, es presentar nuestro currículo para un curso de español del derecho en la página web del IC para que pueda servir de herramienta a otros docentes de esta lengua de especialidad.

En el Capítulo 4, *Análisis de manuales de español jurídico*, presentamos la situación editorial de estos manuales con destinatarios tan restringidos en relación con la edición de manuales de EFE en general. Tras este estudio bibliográfico terminamos el capítulo con un estudio detallado de cada uno de los seis manuales de español jurídico que se encuentran actualmente en el mercado editorial.

Nuestro trabajo de investigación concluye, en el Capítulo 5, con la propuesta de cuatro unidades didácticas sobre cuatro ramas del Derecho: Derecho Administrativo, Derecho Civil, Derecho Mercantil y Derecho Penal. Indudablemente estas unidades didácticas representan la plasmación de todo el recorrido que empezamos desde el capítulo 1 y que representan de la mejor forma posible, según nuestra opinión, nuestra concepción de la enseñanza/aprendizaje de EFE y la enseñanza/aprendizaje del español del derecho.

El estudio se completa con una bibliografía de las obras que han sido consultadas de forma directa y se han citado a lo largo de la tesis. Asimismo se presentan unos anejos que consisten en la ficha de análisis de los manuales de español jurídico –anejo 1–; y las unidades de Derecho Civil de cada uno de los manuales analizados –anejo 2–.

Capítulo 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Desde un origen remoto se empezaron a diferenciar los distintos idiomas que coexisten en la actualidad y algunos que murieron en el camino de la evolución¹. El ser conscientes de estas diferencias también es un asunto de largo recorrido –y de no fácil cronología– en el que el ser humano necesita no solo comunicarse con aquellos que comparten su mismo origen sociocultural sino con el *Otro*², con lo extraño, con lo extranjero; salir así del límite marcado por el idioma materno para poder comunicarse con aquellos que designan la realidad con otras palabras, que tienen otra concepción de la realidad, en definitiva, es tener el conocimiento a través de la lengua de otro mundo distinto al que se obtiene de forma innata. Unida a esta consciencia de las diferentes formas de expresión, surge la necesidad de tener que aprender el idioma que no nos es dado desde el nacimiento. Esa necesidad que surge en el Hombre no solo hay que considerarla desde el punto de vista antropológico sino también desde el punto de vista práctico, utilitario o instrumental, es decir, desde el primer momento que nos relacionamos unos con otros por razones que podríamos denominar comerciales en su más amplio sentido de la expresión: una vez que el ser humano empieza a trasladarse de un lugar a otro se van formando las diferentes lenguas y se van desarrollando estas según las necesidades de sus hablantes. Por lo tanto no nos parece osado decir que el aprendizaje/adquisición de lenguas existe desde que existe el Hombre y tampoco nos parece osado decir que el aprendizaje de lenguas con fines específicos existe desde que existe la humanidad. Lo que pretendemos investigar a lo largo de nuestro trabajo es desde cuándo se puede considerar que se produce un aprendizaje y enseñanza consciente y, sobre todo sistemático, en el ámbito del español como lengua extranjera (en adelante ELE) y especialmente en el español con fines específicos (en adelante EFE). Asimismo, como analizaremos a continuación, llegar a la conclusión mediante un recorrido histórico de si la enseñanza/aprendizaje de ELE y de EFE comparte el mismo itinerario en su evolución, si llevan caminos paralelos o si por el contrario se trata de dos disciplinas independientes. De ahí que para poder comprender en toda su dimensión y profundidad la génesis y evolución de EFE tengamos que ponerla en relación con la

¹ Para un estudio más completo sobre el origen del lenguaje y de las lenguas aconsejamos el libro de E. Bernárdez Sanchís, *¿Qué son las lenguas?*, Alianza Editorial, 1999.

² Como bien indica E. Alcaraz Varó (2004: 92), y aunque utilizando la expresión de “los otros” para hablar sobre los lenguajes profesionales y académicos, hacemos nuestra su reflexión sobre la expresión de “los Otros”, o en nuestro caso “El Otro”, y puntualizamos que la utilizamos en el mismo sentido que el autor, esto es, para designar lo diferente: la alteridad.

enseñanza y aprendizaje de ELE así como realizar un análisis contrastivo de la importancia de EFE en relación con el surgimiento de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos que, como es sabido, se originó en el mundo anglosajón y en relación con la lengua inglesa.

En la actualidad coexisten más lenguas que en el origen de la historia lingüística del ser humano. Tras el surgimiento de las distintas lenguas, estas se pueden clasificar en grupos más amplios denominadas “familias de lenguas” según un origen común. Tras esta fragmentación primera, y como consecuencia de las diferentes evoluciones, llegamos a la situación lingüística actual que aunque no exenta de problemas³ en cuanto a la evaluación del número de lenguas que existen realmente, se estima en unas 5000 lenguas, aunque según datos actualizados contenidos en el *Anuario 2013* del Instituto Cervantes (en adelante IC) su número se elevaría a 6.500 las lenguas que se hablarían en el mundo en la actualidad. Sea como fuere, y reiteramos la dificultad de proporcionar una cifra exacta de las lenguas que se hablan realmente en nuestros días, lo cierto es que tan solo 600 de estas tendrían más de 100.000 hablantes con lo que no se correría el riesgo de la extinción⁴ de la lengua pues contaría con los hablantes necesarios y suficientes para garantizar su supervivencia. De estas 600 lenguas, los idiomas más hablados serían el chino mandarín, el inglés, el hindi y, por último, el español, lengua utilizada por el 5,7% de la población mundial lo que, según el *Anuario 2012* del IC, supondría un volumen total de 490 millones de hablantes de español tanto como lengua nativa, segunda lengua (en adelante L2) o lengua extranjera (en adelante LE)⁵. Si nos detenemos en estos datos es fácil apreciar que de estos idiomas

³ La dificultad reside en dos hechos fundamentales para determinar el número total de lenguas actuales: por un lado, la ausencia de un criterio universal en cuanto a los límites claros y precisos entre lengua y dialecto y, en segundo lugar, a que no existe un censo totalmente fiable sobre los hablantes de los idiomas del planeta.

⁴ No obstante como señalan F. Moreno Fernández y J. Otero Roth en el *Anuario 1998* del IC, en su artículo *Demografía de la lengua española*: “(...) Estimar la cantidad de personas que hablan una lengua viva es algo complicado, es más complicado, si cabe, que estimar el número de lenguas que existen en el mundo”. Esto se debe, según los autores, a que las investigaciones sociolingüísticas se encuentran con una serie de problemas que van desde los mismos fundamentos teóricos de la disciplina –como el concepto de lengua materna– hasta la fiabilidad y universalidad de los datos con los que se trabaja.

⁵ Si solo tuviésemos como criterio de cuantificación del número de hablantes el que esta sea como lengua nativa, el español se situaría, según datos aportados por el *Anuario de 2013* de IC, como la segunda lengua más hablada del mundo tras el chino mandarín. Por otra parte, recordamos que se entiende por lengua segunda, “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende” y por lengua extranjera, “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”, I. Santos Gallargo (1999: 21).

algunos consiguen el estatus de los más hablados por el simple hecho del número de hablantes nativos, es decir, que contarían con una población nativa muy extensa: es el caso del chino con mil millones de hablantes nativos o del hindú, sin embargo el caso del español⁶ es peculiar ya que a lo largo de nuestra investigación veremos cómo el número de personas que aprenden español va en ascenso con lo que su posición de una de las lenguas más habladas en la actualidad no sería solo consecuencia del elevado número de hablantes nativos –número que se incrementa además considerablemente con la creciente población hispana de Estados Unidos– sino por, y a la luz de los datos aportados por los distintos organismos oficiales, la unánime opinión de la importancia que está adquiriendo el aprendizaje del español y, de forma paralela, el aprendizaje del español con fines específicos. Mención aparte merece el caso del inglés, situado en segunda posición como idioma más hablado, y que destaca por su condición de lengua franca⁷. Otros idiomas no tienen una demografía tan potente pero sí cuentan con una amplia difusión internacional, como el francés –aunque en claro retroceso–, el árabe o el portugués.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, esto es, la enseñanza/aprendizaje consciente de las lenguas extranjeras y más concretamente la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, vemos que tras la evolución sufrida desde siglos esta área específica de la enseñanza de lenguas se encuentra totalmente integrada en nuestras vidas, no solo se da este hecho sino que podemos afirmar que en nuestros días tiene una mayor relevancia que nunca antes en la historia de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. La dimensión que están adquiriendo los distintos idiomas más importantes en la actualidad ha llegado hasta el punto de empezar a hablarse de la “industria de la lengua”, una industria relativamente nueva que ya empieza a cuantificar con datos objetivos, obtenidos de informes realizados en el sector tras la toma de consciencia de la importancia que está adquiriendo este, esa necesidad del aprender la lengua del Otro. Se constata, por lo tanto, como –y aplicando la diferencia entre “adquisición” y

⁶ H. López Morales en el *Anuario 2006-2007* del IC, citando a la *Britannica World Data* determina que según las previsiones para el año 2030 el número de hablantes de español en el mundo será de 7,5% del total de hablantes lo que supondría unos 535 millones de hablantes, concluyendo a la luz de las previsiones basadas en datos objetivos que “es muy probable que dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entienda en español”.

⁷ M^a V. Calvi (2003: 107) puntualiza que, y frente a lo que podríamos pensar, la globalización no ha consolidado el monopolio total del inglés sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales.

“aprendizaje” del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *MCER* o *Marco de referencia*)⁸– si bien este acercamiento a las lenguas extranjeras se produjo por adquisición en un primer momento debido a esos primeros movimientos migratorios, sin embargo en la actualidad se produce una demanda generalizada del aprendizaje de otros idiomas, se puede incluso afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras está alcanzando, al menos en cuanto a volumen económico, unas cotas hasta ahora desconocidas. Sin duda, esto se debe a la sociedad actual en la que vivimos: todos somos conscientes del momento histórico en el que estamos, del tipo de sociedad que nos caracteriza, y que nuestro tiempo se puede describir por lo que B. Aguirre Beltrán (2004: 1107) ya denominó como la *Sociedad de la Información y el Conocimiento*⁹ (en adelante *SIC*). Además de ser “productos” del momento histórico en el que vivimos también nos definimos por ser europeos del siglo XXI, lo que significa que nuestra identificación lingüística está marcada por una clara consciencia de la necesidad del aprendizaje de lenguas y una consciente labor institucional por parte de la Unión Europea (en adelante *UE*) para la consecución de tal objetivo, así como señalan B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallargo (2012: 15) “el Consejo de Europa concede una atención al área de lenguas extranjeras, dada la incidencia de la formación de los ciudadanos en relación con la comunicación en el ámbito personal, público, educativo y profesional, con un perfil plurilingüe y pluricultural”. La finalidad de las instituciones europeas es clara, es la formación de una Europa que se entienda, de unos europeos que en sus relaciones con el resto del mundo sean entendidos. En esta política de

⁸ Según el *MCER* (2002: 137), “las expresiones *adquisición de la lengua* y *aprendizaje de la lengua* se usan actualmente de varias formas diferentes. Muchos lo usan de forma intercambiable. Otros utilizan una como el término general y la otra de manera más restringida (...) El aprendizaje de la lengua se puede utilizar como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado”. Es en este sentido que nos propone el *Marco de referencia* en el que utilizamos ambos términos, así adquisición no sería un proceso planeado, mientras que esta intención sí estaría en la idea de aprendizaje. En teoría, y según lo señalado, el proceso sería más rápido en el caso de que aprendamos una lengua que en el de que la adquiramos. No obstante, la idea de aprendizaje como hemos visto sería el término general que incluiría la adquisición. M^a R. Bueno Lajusticia (2003: 43) también considera que ambos conceptos son diferentes ya que “aún cuando adquisición y aprendizaje se vienen usando indistintamente, el primero presupone que el alumno está inmerso a la hora de aprender su primera o segunda lengua, mientras que el segundo hace referencia a una enseñanza reglada en el aprendizaje de la misma”. Para profundizar más en las diferentes concepciones entre *adquisición* y *aprendizaje* son autores indispensables S.P. Corder (1973) y S. Krashen (1981).

⁹ E. Alcaraz Varó (2004: 92) diferencia la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento ya que, según el autor, la información está constituida por datos, y el conocimiento está compuesto por información que se ha integrado en un sistema.

internacionalización de la economía mundial, en este momento de globalización y de una Europa que apuesta decididamente por la enseñanza/aprendizaje de idiomas, se está llegando a lo que podríamos denominar etapa dorada del aprendizaje de lenguas, especialmente del aprendizaje del español y, así lo deseamos, del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos.

1.1 ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: PASADO Y PRESENTE DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE CON FINES ESPECÍFICOS

Si lo expuesto con anterioridad es el presente de las lenguas, es necesario remontarse al origen para comprender con mayor profundidad el ahora de la enseñanza/aprendizaje de ELE y de EFE para poder llegar a vislumbrar o intuir cómo será su futuro, lo que está por venir si continua esta progresión en la demanda de su aprendizaje.

Antes de remontarnos al pasado, tenemos que hacernos una serie de preguntas a las que daremos respuesta como conclusión de este recorrido histórico. Las cuestiones que nos proyectan a los orígenes de la enseñanza/aprendizaje del español son las siguientes: ¿Cuándo se puede hablar de una enseñanza/aprendizaje consciente de ELE? ¿Cuándo podemos establecer el surgimiento de EFE? ¿ELE y EFE comparten un mismo origen y desarrollo?

Para hablar de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera es de obligada cita unos de los autores que más han investigado sobre el asunto, nos referimos a A. Sánchez Pérez cuyo trabajo “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”¹⁰ publicado en las *Actas del I Asele* en 1988 nos servirá de sabio hilo conductor para conocer estos remotos y desconocidos principios, por otra parte, y a través de la información aportada por el texto, veremos si el camino recorrido por ELE y EFE es compartido, si podemos hablar de caminos paralelos o por el contrario,

¹⁰ Para una profundización en tan interesante tema no podemos dejar de recomendar el imprescindible libro de A. Sánchez Pérez *Historia de la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL S.A., 1992.

cuentan con historias separadas o, si bien, y como tercera posibilidad, en algún momento se produce una intersección entre ambos, esto es, si en un momento histórico determinado del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de ELE aparece la enseñanza/aprendizaje de EFE.

Antes de empezar por el recorrido histórico tenemos que adelantar dos conclusiones, que compartimos, a las que llega el autor tras su investigación: en primer lugar que, y exceptuando el siglo XX y los comienzos del siglo XXI, hay una clara referencia a obras sobre la enseñanza del español cuyo origen no se sitúa en España sino en el extranjero, es decir, son autores tanto nativos como extranjeros que no residen en España los que nos ofrecen los primeros textos sobre el aprendizaje del español, en palabras del propio autor “realmente es fuera de España donde se dan *acontecimientos* y *datos* para una historia del español” (1988: 9); por otra parte, otra reflexión de A. Sánchez Pérez que nos sorprende, sin duda debido a los prejuicios, es que la enseñanza del español a grandes rasgos, ya que veremos que hay alguna excepción, sigue caminos parecidos en su desarrollo a otros idiomas tan representativos como el inglés o el francés. Puntualizamos, y es importante hacer esta apreciación, que el autor siempre habla en referencia a la enseñanza del español y que en ningún momento habla de la enseñanza del español con fines específicos¹¹, sin embargo la información que aporta nos permite situar en el tiempo lo que podríamos describir como la primera toma de conciencia del aprendizaje instrumental o utilitario del español.

Aunque con matices¹², se puede decir que todo empieza con la publicación en 1492 de la *Gramática de la lengua castellana* de A. de Nebrija, es decir, los orígenes se remontan a finales del siglo XV. Esta gramática tiene dos grandes virtudes: la formalización de la lengua castellana y la difusión del español. Reproducimos a continuación más por lo curioso de la expresión que por su significación las palabras pertenecientes al prólogo de la Gramática de Nebrija (1492): “Y cierto assi es que todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra”. Realmente sorprende que ya hace casi seis siglos se hable de la

¹¹ Nos parece muy importante esta puntualización ya que según avance nuestro estudio llegaremos a la conclusión de que no podemos hacer la misma reflexión sobre EFE, en cuanto a una evolución paralela al menos si lo comparamos con la enseñanza/aprendizaje del inglés con fines específicos.

¹² A. Sánchez Pérez (1988: 85) precisa que no cree que pueda pensarse que entre las preocupaciones de A. de Nebrija estuviese la de la enseñanza del español.

“necesidad” de aprender español para aquellas personas que tengan como finalidad el aprendizaje del español para la conversación o para “algún trato” con lo que si consideramos que con la palabra *trato* se refiere ya al aprendizaje instrumental de la lengua por razones comerciales –aunque esto no lo podemos afirmar rotundamente– los orígenes al menos de la existencia de EFE no así de su enseñanza se deberían establecer con esta gramática.

Sin embargo, no será hasta el siglo XVI, concretamente en 1555 y en 1559, cuando nos encontramos con los primeros textos dedicados a la enseñanza consciente del español: nos referimos a las dos primeras gramáticas destinadas a estudiantes extranjeros de español, publicadas en Lovaina. Como virtud podemos señalar que se trata de unos textos que se califican como “utensilios breves y prácticos”, pero suponen, por otra parte, una línea continuista de los tradicionales métodos del aprendizaje de las lenguas clásicas.

Un paso más allá se da con los conocidos textos para el aprendizaje de idiomas que se dieron en Europa desde el siglo XIII, textos conocidos con el nombre genérico de *Vocabularios o diálogos coloquiales*, el primero de ellos que se documenta para el español data del año 1522. Estos textos respondían con más precisión a las necesidades lingüísticas cotidianas en el aprendizaje de lenguas de sus usuarios. A finales del siglo XVI los vocabularios que evolucionaron a los diálogos eran totalmente habituales entre los viajeros y entre los comerciantes.

Aunque, como decíamos, estos primeros materiales no se publican en España, sí tenemos que destacar a dos autores nativos: J. de Luna y A. de Salazar. Por otra parte, y junto a estos, tenemos que citar a J. Minsheu como otro reconocido autor de estos populares diálogos. En este punto sobre la enseñanza de ELE tenemos que hacer una reflexión en relación con la importancia del contenido de estos diálogos porque se produce una intersección, es decir, la tercera de las posibilidades que barajamos al principio de nuestra exposición sobre los caminos recorridos por los dos tipos de enseñanza analizados en este apartado, entre la enseñanza de ELE y la enseñanza de EFE. En la obra sobre la historia de la enseñanza del español, A. Sánchez Pérez nos presenta estos textos, los libritos de diálogos, que comparten algunas de las características de lo que podríamos denominar abiertamente fines específicos, las características más relevantes son: el contenido de unas cartas comerciales que responden a las necesidades de sus usuarios (en este caso comerciantes europeos) y

asimismo que se trata de textos funcionales¹³. No obstante, el autor evita etiquetar y denominar este tipo de contenido como lenguaje de especialidad¹⁴. Otro autor, M. Llobera Cànaves no tiene ningún reparo en señalar abiertamente a estos populares libritos de diálogos como el origen de la enseñanza/aprendizaje de EFE, así podemos leer:

Los primeros libros para el aprendizaje del castellano que conocemos tenían aspectos muy precisos de enseñanza para fines específicos: los conocidos libros de diálogos anónimos del siglo XVI y más concretamente el de John Minsheu nos ilustran sobre las necesidades comunicativas supuestas de los comerciantes y viajeros que se desplazaban a Flandes, Inglaterra o España (...). El hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita correspondiese a sus preocupaciones profesionales añadía lo que hoy podríamos llamar significatividad a su aprendizaje (2000: 2).

En esta línea de situar cronológicamente el “interés práctico” en el aprendizaje del español se encuentra también D. Esteba Ramos (2005: 72) quien, junto al reconocimiento del interés cultural que siempre ha llevado implícito el aprendizaje de idiomas, considera que es en este siglo, más concretamente en el Siglo de Oro, cuando aparece una “segunda motivación para el acercamiento al castellano”, una finalidad práctica, es decir, “la que lleva a comerciantes, diplomáticos o viajeros, entre otros, a interesarse por el español porque deben comunicarse con hispanohablantes en un determinado contexto, profesional en muchos de los casos”.

¹³ A. Sánchez Pérez utiliza este término para hacer referencia a un tipo de enseñanza dedicada a una serie de tareas de la vida de sus usuarios. Término que entronca, desde nuestro punto de vista, con la denominación de enseñanza “instrumental” aplicada a la enseñanza de fines específicos.

¹⁴ De la extensa respuesta a un correo electrónico enviado a A. Sánchez Pérez en el que le preguntábamos por el motivo por el que no habla en sus trabajos explícitamente de enseñanza de español con fines específicos, reproducimos un resumen de su esclarecedoras palabras:

“Sobre la pregunta que haces respecto a las cartas y documentos referidos a los negocios en la historia de la enseñanza del ELE, yo no menciono el tema de ELE para fines específicos porque no es el fin de mi investigación. Pero es evidente que tales productos pueden ser clasificados dentro de ese apartado, sin lugar a duda. A ello debes añadir que tales cartas y documentos no son los primeros que se conocen. El aprendizaje de lenguas para fines específicos es tan antiguo como la humanidad: incluso en las tablillas de los sumerios para aprender lenguas hay diálogos claramente funcionales, es decir, para aspectos determinados o áreas de la actividad humana. Y uno de esos ámbitos suele ser el económico. La diferencia con las cartas y documentos de referencia es que cuando se inventa la imprenta estos materiales son más abundantes y se van haciendo más específicos. En realidad los materiales para fines específicos (siempre funcionales, por tanto) han existido siempre, aunque actualmente es verdad que su necesidad es mayor y más perentoria” (correo electrónico del 29/01/2015).

Pensamos que sí es posible considerar que estos textos son, aunque de forma muy básica, el origen de EFE por las características anteriormente señaladas pero también tenemos que destacar que se trata de hechos aislados y que no tienen ni una continuidad ni una evolución histórica tan evidente como en la enseñanza de español en general, por eso hablamos de una intersección de EFE en un desarrollo más documentado y preciso en el devenir histórico de la enseñanza de ELE. No será hasta finales del siglo XX, y siguiendo la estela del inglés con fines específicos, como veremos en el siguiente apartado, cuando podamos hablar abiertamente de un desarrollo de las lenguas de especialidad en español.

Tras esta puntualización, y continuando con el desarrollo de la enseñanza del español en el siglo XVI se produce para A. Sánchez Pérez lo que él denomina un “vuelco” con respecto a las gramáticas editadas hasta el momento y que seguían los pasos de las gramáticas clásicas. Según el autor, destaca la gramática de J. de Miranda de 1566, texto escrito en italiano y para estudiantes italianos de español, de ahí que se dé un enfoque contrastivo entre la lengua italiana y la lengua española. Este texto destaca porque pone el acento en el uso que se pueda hacer de la lengua.

En el siglo XVII destaca un autor desconocido y que no tuvo mayor transcendencia pese a ser un gran innovador en la enseñanza de lenguas ya que mediante su obra pretendía enseñar latín a través de imágenes gráficas, algo que veríamos posteriormente en la enseñanza moderna de lenguas y que es tan utilizado en siglos posteriores tiene su precedente en este autor que cayó en el olvido.

Durante el siglo XVIII no hay grandes aportaciones a la enseñanza de español para extranjeros y solo destaca la publicación de la *Gramática* de la Real Academia Española en 1771.

Termina una primera etapa de la historia de la enseñanza/aprendizaje de español en la que podemos ya situar las primeras manifestaciones de EFE así como los primeros manuales de español con fines prácticos o instrumentales. D. M. Sáez Rivera (2009: 134) considera que es la Guerra de Sucesión española la que va a producir una “auténtica avalancha, la última y más importante, de materiales para el aprendizaje del español en la Europa moderna”. Y comienza una segunda etapa, en el siglo XX, en la que ya podemos considerar el surgimiento de EFE tal y como lo entendemos en la actualidad.

Fue en el siglo XIX –especialmente a partir de la segunda mitad de este siglo que es denominada por el autor como una etapa de *cambio radical*– y en el siglo XX cuando ya podemos hablar que de forma sistemática y consciente comienza la enseñanza de lenguas en general y la enseñanza del español tanto en ELE como en EFE. Estas etapas están irremediabilmente unidas a la Lingüística y a la sucesión de movimientos que se originaron en esta y que tuvieron, como ha sido ampliamente estudiado, una clara influencia en la metodología de la enseñanza de lenguas. Es en este momento histórico del desarrollo de la enseñanza de lenguas cuando se empieza a hablar ya de métodos y de este modo, y como el propio autor reconoce, se asocia la enseñanza de lenguas a los métodos utilizados. No obstante, no nos extenderemos en exceso en este aspecto que desarrollaremos más detenidamente cuando analicemos la metodología en EFE. Lo cierto es que si bien en la enseñanza de español se siguen reflejando los movimientos renovadores que se estaban dando a nivel europeo, es decir, el español no se queda rezagado¹⁵ frente a la enseñanza de otros idiomas coetáneos, no podemos decir lo mismo de la enseñanza de lenguas en el sistema escolar cuya presencia empieza ya a implantarse en otros países europeos, especialmente en Alemania, y que España ignora con lo que se pierde ese empuje institucional del aprendizaje de lenguas (quizá este hecho explique en parte nuestras carencias en el aprendizaje de lenguas y el apremiante fomento en el aprendizaje de idiomas en ámbitos escolares en nuestros días).

Destacamos en este recorrido histórico un dato, consideramos que ignorado por la mayoría de los docentes que nos dedicamos a la enseñanza de español a extranjeros, relacionado con el primer manual escrito por españoles para la enseñanza de español cuya publicación se realizó en 1949 y su autor fue Martín Alonso.

A modo de conclusión queremos reiterar, por una parte, la importancia en el conocimiento del pasado de la enseñanza del español, porque nos ayuda a comprender el presente y explica, echando la vista atrás, en qué momentos el español siguió una evolución similar a otras lenguas modernas y en qué momento perdió la oportunidad de

¹⁵ No obstante y de forma muy gráfica A. Sánchez Pérez (1988: 95) habla de la situación de la enseñanza del español en esta época con el siguiente matiz: “Pero debe tenerse en cuenta que como el español no hace sino *subirse al carro* de lo que ya está en marcha, la penetración de todas estas novedades en el campo de la enseñanza del español es poco intensa y poco extensa”. No se puede explicar de forma más sencilla el “problema” de la enseñanza del español, y nos lleva a reflexionar si no habrá ocurrido lo mismo con la enseñanza de español con fines específicos, el no haber llevado la iniciativa, el ir a la estela de la enseñanza del inglés con fines específicos ¿No nos habrá pasado factura? ¿Será esta la explicación de una enseñanza de español con fines específicos poco intensiva y extensiva?

fortalecer su enseñanza sobre todo por la falta de cierto interés en la difusión de su aprendizaje por los españoles que residían en el país, siendo, como hemos visto, la producción extranjera más importante en estos siglos. Este recorrido histórico también nos da pistas sobre cómo tenemos que afrontar el futuro y aprender de errores pasados, ser conscientes de la importancia que está adquiriendo la enseñanza/aprendizaje del español, y especialmente la enseñanza/aprendizaje con fines específicos y así, tras esta toma de conciencia, ser capaces de estar a la altura de un momento histórico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas: por otra parte, una vez expuesta la historia de la enseñanza del español podemos llegar a concluir que en un momento determinado se produce una intersección en esa línea cronológica y aparece lo que podríamos denominar el origen de la enseñanza del español con fines específicos. Al mismo tiempo ha quedado claro que no se puede hablar de que ELE y EFE lleven caminos paralelos aunque en ambos tipos de enseñanzas, así como en la enseñanza de lenguas en general, el siglo XIX y el siglo XX representan un hito en la enseñanza de lenguas especialmente por las aportaciones que se produjeron desde el ámbito de la Lingüística y que han marcado el origen de la concepción moderna de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Una vez que hemos contextualizado la enseñanza/aprendizaje de EFE en un marco más general como es la enseñanza/aprendizaje de ELE, ahora nos interesa aislar la investigación y centrarnos exclusivamente en la historia de la enseñanza de español con fines específicos: en este caso dicha evolución, como hemos puesto de manifiesto, no la podemos analizar en relación con la enseñanza del español en general, ya que no resultan esclarecedoras las conclusiones a las que podemos llegar ni aporta nada realmente significativo al conocimiento de los orígenes y del estado actual del español en esta área de la enseñanza como es el de las lenguas de especialidad, por lo tanto analizaremos la enseñanza/aprendizaje de EFE en relación con la evolución de la enseñanza del inglés con fines específicos ya que este es considerado no solo como el origen de las lenguas de especialidad en general sino también como el idioma que más demanda tiene en la actualidad tanto en la enseñanza de lengua extranjera como en el área más restringida que representan la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

El porqué surge con fuerza la enseñanza/aprendizaje con fines específicos se evidencia en estas palabras de B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallargo que resumen las causas de su auge y, sobre todo, nos indica un punto de

inflexión, pues si bien hemos dicho que la enseñanza con fines específicos existe desde que existe la humanidad, no cabe duda de que no es hasta la época contemporánea cuando este tipo de enseñanza adquiere su pleno sentido:

La complejidad del contexto socioeconómico, político y educativo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI y las características de la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) [...] han puesto de manifiesto, por una parte, la importancia que tiene el factor información-conocimiento para el avance científico y el desarrollo económico y, por otra, han evidenciado la necesidad de una formación especializada en lenguas extranjeras con el fin de alcanzar la competencia comunicativa en ámbitos académicos y profesionales, con el propósito evidente de acceder directamente a la información –al conocimiento–, y con la voluntad perentoria de establecer relaciones diplomáticas, financieras, laborales y comerciales con todos los pueblos de la Tierra (2012: 13).

Como señalamos al principio, en la demanda de aprendizaje de un idioma extranjero ha sido la lengua inglesa la que ha tenido en nuestros días, sin duda, una mayor importancia. Esta hegemonía tiene una explicación y unas causas políticas y económicas. Así se reconocen en estas palabras de S. Pastor Cesteros (2004: 302) la importancia de los contextos socio-políticos en el auge de la demanda en el aprendizaje de ciertas lenguas: opinión que compartimos plenamente y asunto que trataremos más profundamente a lo largo de nuestro trabajo y sobre lo que consideramos que faltan estudios interdisciplinares que aporten luz a la relación que se establece entre ambos. Así podemos leer que “el reconocimiento que adquiere la lengua y la cultura de un país está muy relacionado con la imagen política, económica y cultural que este ofrezca, de manera que no es de extrañar que las lenguas de los países más poderosos en cada momento de la historia hayan sido los que se hayan constituido en lengua franca para la comunicación internacional”.

Estas palabras cobran todo el sentido en la actualidad para explicar fenómenos tan sorprendentes y utilizamos este adjetivo en el sentido de que nunca en la historia se había documentado tanto interés en su aprendizaje, como la creciente demanda en el aprendizaje de la lengua china, idioma citado porque quizá sea el caso más evidente del ascenso de la demanda de estudiantes de un idioma cuyas causas solo se pueden explicar por los intereses comerciales¹⁶ que se establecen en este mundo marcado por la

¹⁶ Así, y según el Ministerio de Educación, en el curso 2012-2013 se matricularon un total de 444.829 alumnos en las diferentes Escuelas Oficiales de los que 266.730 lo hicieron en inglés, 51.347 en alemán

globalización¹⁷; otro caso actual de esta relación entre intereses económicos o situaciones históricas concretas con el interés por el aprendizaje de una lengua específica, sería el ascenso de estudiantes de alemán, indudablemente motivado por las expectativas en la mejora de la situación laboral¹⁸ por parte de aquellos europeos que han tenido que trasladarse al país germano por motivos de trabajo. Parece evidente que el poder económico que represente un país en un momento determinado de la Historia conlleva el ascenso en el aprendizaje de sus respectivas lenguas con una clara finalidad de establecer relaciones económicas o como posibilidad del desarrollo profesional: esta relación que se establece entre las causas políticas, económicas o sociales y el ascenso o descenso en la demanda del aprendizaje de un idioma extranjero será más exhaustivamente estudiando en cuanto al español y su espectacular progresión en los últimos años. Asimismo intentaremos clarificar, tras partir de esta premisa en la relación de economía-idioma si la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad, en el caso concreto de EFE, ha estado a la altura académica e institucional de la ascendente demanda de estos cursos que se constata años tras año en los datos aportados por el IC en sus respectivos Anuarios.

La necesidad y, por lo tanto el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines utilitarios, instrumentales o funcionales, como señala B. Aguirre Beltrán (2004: 1107) está documentado a lo largo de la historia, en este sentido M. Llobera

y 3.571 en chino. Sin embargo, y según información aportada por los medios de comunicación, concretamente el Grupo Prisa de los 25.000 estudiantes de chino en 2011 se ha pasado a 40.000 en 2014 por lo que tenemos que concluir que muchos estudiantes españoles de chino optan por la enseñanza privada para llegar a ser competentes en el idioma asiático, destaca en la enseñanza del idioma chino en España el Instituto Confucio. Dato curioso es el que aporta la misma fuente al señalar que según datos de expedición de visados a mediados de 2013 había 5.722 estudiantes chinos en España, siendo la china la nacionalidad extracomunitaria mayoritaria entre los estudiantes que vienen a nuestro país: el 73% de los estudiantes chinos encuestados destacan la importancia del español como lengua global.

¹⁷ Según la quinta acepción de *globalización* que nos ofrece el *Diccionario de la Real Academia Española* (en adelante *DRAE*) esta estaría definida en términos económicos como “proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los Gobiernos”.

¹⁸ Según otra fuente, *ESL idiomas*, y en relación de la exponencial demanda de españoles en el aprendizaje de los dos idiomas citados, el chino y el alemán, informan de que el número de personas que estudian alemán en España ha aumentado un 103% entre 2011 y 2012. El mismo documento señala también un aumento del 100% de españoles que estudian la lengua china.

Cànaves (2000: 2) coincide con Aguirre al considerar que el aprendizaje de los lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas y pone el ejemplo de cómo el aprendizaje del griego para los romanos era una lengua con fines académicos o el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Reconocido este uso específico del aprendizaje de un idioma que se remontaría al principio de la humanidad, lo cierto es que es en el siglo XX cuando el concepto de enseñanza de lenguas con fines específicos adquiere pleno sentido: los orígenes de este tipo de enseñanza tan concreta se sitúan en el mundo anglosajón para la enseñanza del inglés en los años 60¹⁹, su denominación fue *English for Specific Purposes* (en adelante ESP)²⁰ veinte años después, en la década de los 80, se empiezan a utilizar en el ámbito del español las siglas EFE o *Español con Fines Específicos*. De forma muy gráfica, C. Moreno García y M. Tuts (1998: 73) reflejan la actual importancia de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos al considerar que “nacida sin duda de la necesidad de no perder el tiempo a la hora de aprender, o de la necesidad de centrarse en aquello que se necesita en el trabajo (...) se encuentra la tendencia de los Fines Específicos”. La enseñanza de lenguas con fines específicos, que está plenamente consolidada en la actualidad, tiene su origen en causas político-económicas si bien esta está claramente diferenciada en ambos casos, es decir, tanto en la enseñanza/aprendizaje de ESP como en la enseñanza/aprendizaje de EFE. Es de justo reconocimiento la importancia del inglés, como así es reconocida de forma unánime, en la historia de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad, por esta razón destacamos las relevantes palabras de T. Hutchinson y A. Waters (1987: 6) en referencia al inglés cuando consideran que “as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language²¹”, con la salvedad de que el español no ha conseguido ese estatus de lengua internacional de la tecnología, sí creemos que el origen del aprendizaje de lenguas de especialidad –independientemente de que le

¹⁹ J. M. Swales (1985) marca, aunque no de forma contundente, el punto de partida de la historia de la lengua para fines específicos, y en consecuencia de ESP, en el año 1962 cuando While Barber publica su obra *Some measurable characteristics of modern scientific prose*.

²⁰ E. Alcaraz Varó traduce las siglas y utiliza su designación en español, *Inglés con Fines Específicos* o IFE.

²¹ Traducción propia: *Como el inglés llegó a ser la lengua que se aceptó para la tecnología y el comercio, se creó una nueva generación de aprendientes que sabía concretamente por qué estaban aprendiendo un idioma*.

pongamos una fecha– tiene su causa en el momento en el que la persona que aprende la lengua del Otro lo hace de forma consciente y, sobre todo, cuando es consciente para qué y por qué la quiere aprender. Este punto de inflexión en la concepción del aprendizaje de un idioma en el discente tendrá como consecuencias, entre otras muchas, el cambio del perfil del estudiante de lengua extranjera y, consecuentemente el cambio en el perfil del profesor que le debe enseñar esa lengua; estos aspectos tan importantes, desde nuestro punto de vista, en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en el siglo XXI serán desarrollados más detenidamente cuando realicemos un estudio más pormenorizado del perfil de profesor de EFE así como cuando tratemos la Didáctica de EFE.

Así pues, y una vez reconocida la preponderancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, hegemonía que perdura en la actualidad, hay que remontarse al final de la Segunda Guerra Mundial²², como el momento histórico en el que el mundo occidental, que había estado paralizado por la guerra, retoma las relaciones no solo políticas sino también comerciales: de este modo se vuelven a “hacer negocios”, y en este intercambio de relaciones económicas se utiliza el inglés –el porqué se elige el inglés se explica por la importancia, como es sabido, de Estados Unidos en el final de la guerra– como idioma vehicular. Esta necesidad de expresarse en un idioma como el inglés y en un ámbito muy específico supone el origen de lo que se denominó enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Desde su origen, el ESP ha tenido un gran desarrollo, acelerado este a su vez por otro hecho histórico: la crisis del petróleo de principios de los años 70.

Sea en relación con el aprendizaje del inglés o sea en relación con el aprendizaje del español, ya podemos concluir que la enseñanza con fines específicos está motivada siempre por una idea apuntada ya por B. Aguirre Beltrán (1998) al considerar que la necesidad de especialización se convierte en motor fundamental en la

²² En este sentido son muy claras las palabras de T. Hutchinson y A. Waters en el libro de referencia en la enseñanza/aprendizaje del inglés con fines específicos (1987: 6): “The end of the Second World War in 1945 heralded an age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale. This expansion created a world unified and dominated by two forces –technology and commerce– which in their relentless progress soon generated a demand for an international language. For various reasons, most notably the economic power of the United States in the post-war world, this role fell to English”. Esta sería una de las tres razones que argumentan los autores para explicar el auge de ESP: las otras dos razones que se dan son la revolución en los estudios lingüísticos y lo denominado por los autores “Focus on the learner” o foco en el aprendiente que pertenecería a las áreas de Educación y de Psicología y que tendrá importantes consecuencias en la didáctica de las lenguas con fines específicos y, por extensión, en el aprendizaje de lenguas en general.

especialización en el aprendizaje de idiomas. Pero esa necesidad de aprender un idioma concreto, como estamos viendo en este apartado, no surge por qué sí sino que tiene una explicación histórica²³, y en muchos casos económica. Como consecuencia, el perfil de estudiante de un curso de fines específicos tendrá unas características diferentes al del estudiante de un curso general: la más importante de ellas es que “necesita” ser competente en esa lengua de especialidad y estas características marcan, desde nuestro punto de vista, todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Si como hemos visto, la importancia de la enseñanza/aprendizaje del inglés, en relación a su demanda, es deudora de unas circunstancias político-económicas, la influencia del español como idioma extranjero empieza a ser reconocida tras otro hecho histórico, así y según B. Aguirre Beltrán (1998:12) resulta difícil establecer una fecha concreta en cuanto a la génesis y el desarrollo del español con fines específicos o, al menos podemos considerar que dicho origen y desarrollo se encuentra más difuminado que en el caso del inglés con fines específicos, no obstante, existe coincidencia en señalar la década de los 80 como el comienzo del desarrollo de EFE, la autora así lo ratifica cuando afirma que “la demanda (de EFE) se vio favorecida por un acontecimiento y reflejada en otro: la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea –hoy Unión Europea–, en 1986, y la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, dedicado a la Enseñanza de la Lengua con Fines Específicos, en 1987”.

Es a partir de este hecho histórico en la década de los 80 cuando empiezan a realizarse congresos e investigaciones centradas en el español como lengua de especialidad –así como también supone el comienzo de los primeros materiales con fines específicos y a los que dedicaremos un apartado independiente–, siendo el V Congreso de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (en adelante AESLA) el más representativo de los que se celebraron en estos años. Además, y llegados a este punto de la exposición, queremos resaltar la importancia que ha tenido la propia autora, B. Aguirre Beltrán, en el desarrollo de la enseñanza de español con fines específicos tanto en su faceta de docente como en su faceta de investigadora, por este motivo queremos hacer nuestras, ya que las compartimos plenamente, las palabras de J. L.

²³ D. Esteba Ramos (2005: 331) considera, asimismo, clave las circunstancias históricas en el aprendizaje de los idiomas, en referencia al español opina que durante el periodo del Siglo de Oro y “seguramente en cualquier periodo que hubiéramos analizado es fundamental la relación directa que existe entre ciertas circunstancias históricas y el estudio de la lengua castellana”.

Morales Pastor (2004: 1166) cuando dice que “en el desarrollo de la enseñanza de español con fines específicos ha sido fundamental la labor reflexiva y de investigación llevada a cabo por Blanca Aguirre”, debemos reconocer la figura de dicha autora no solo como pionera de EFE sino también como una investigadora de materiales de fines específicos que ha sabido ir con el devenir de los tiempos y como una visionaria que ha sabido trazar el camino por donde pueden desarrollarse los fines específicos en España, proporcionando el análisis de su amplia bibliografía una visión esclarecedora del desarrollo de la enseñanza de fines específicos y una verdadera maestra en el desarrollo de la enseñanza de fines específicos en España desde sus comienzos.

Por lo tanto, parece claro que el momento histórico que supone la adhesión de España a la UE se considera clave en el origen de EFE siendo este el principio de la ubicación de España y el español en Europa. Este hecho histórico ha conllevado una serie de consecuencias que explicarían el actual auge de la enseñanza de español con fines específicos en Europa, de este modo y tras la incorporación de España a la UE se promueve la libre circulación de los profesionales en los diferentes países de la Unión. Junto a esta consecuencia cobra especial importancia la política en materia de enseñanza de lenguas originada por el Consejo de Europa con un claro fomento y una clara promoción del aprendizaje de otros idiomas europeos: pretensión que tiene su génesis hace ya casi medio siglo y que cuyo objetivo es la formación de un europeo del futuro multilingüe y multicultural. Esta intención materializada en una serie de medidas concretas ha favorecido en los últimos años una gran movilidad del estudiante europeo –así como del profesorado– que ha beneficiado sin duda el ascenso de la demanda de español y dentro de esta, el ascenso sin lugar a dudas en la demanda del español con fines específicos ya que los futuros profesionales europeos o los que aún cursan sus estudios han ampliado sus fronteras, y saben –y para ello se forman– que dentro de las posibilidades profesionales estas se pueden realizar en cualquier país de la UE.

Empieza, por lo tanto, a finales del siglo XX a germinar lo que conocemos en la actualidad como la denominada “industria del español”, entendida así la lengua española como un recurso económico. En esta eclosión de la demanda del aprendizaje del español debemos diferenciar, no obstante, dos etapas que explicarían la creciente demanda del aprendizaje de EFE: en una primera etapa –como hemos constatado anteriormente– se empiezan a establecer relaciones comerciales e institucionales con el nuevo miembro de la UE, esto es, con España; el impulso que recibe la lengua española

a partir de la década de los 80 es incuestionable y junto a la demanda de cursos generales se produce asimismo una progresiva demanda del español con fines específicos. España se convierte en un país con una economía emergente, es decir, interesa a otros países establecer relaciones comerciales con nuestro país, los aprendientes empiezan a necesitar aprender español con fines específicos; una segunda etapa en este ascenso en la demanda del aprendizaje de EFE, que se superpone a esta primera fase en la que España es la protagonista, encuentra su explicación en los países sudamericanos, y más concretamente en su crecimiento económico²⁴, asimismo destaca otro hecho que tiene también su origen en el continente americano: la creciente importancia de la comunidad hispana en Estados Unidos. En definitiva, y como señala B. Aguirre Beltrán (2000: 1), “el ascenso del español para la comunicación profesional tendría como causas la integración de los mercados en el continente americano y las dimensiones de la nueva economía y del comercio electrónico, así como el fenómeno de la inmigración”.

Tras lo dicho en cuanto a la importancia de los hechos históricos antes citados en la explicación sobre el ascenso de la demanda de EFE queremos avalar nuestra opinión mediante la presentación de datos objetivos obtenidos por varios documentos de carácter oficial que están íntimamente relacionados con la constatación del ascenso en la demanda de ELE y especialmente de EFE. Sin pretender, ya que no es nuestra especialidad, que sea un estudio económico en sentido estricto, sí queremos proporcionar datos que demuestren nuestra premisa de cómo por motivos históricos se producen una serie de consecuencias, especialmente económicas: un nuevo orden económico conlleva o incluso podríamos decir que “arrastra” el ascenso en la demanda de aprendizaje de una determinada lengua. Este asunto, según nuestra opinión, no suficientemente estudiado o no al menos estudiado en toda su profundidad, entre otras causas por ser un hecho relativamente reciente, nos parece muy interesante para poder

²⁴ A finales de los años 80, los gobiernos latinoamericanos pusieron en marcha una serie de reformas estructurales que permitieron la apertura de sus economías a la competencia internacional. Como fruto de estos cambios en la década de los 90 se consiguieron elevadas tasas de crecimiento económico. Tras unos primeros años de crisis y recesiones en los comienzos del siglo XXI, a partir de 2004 la zona empieza a salir de la crisis con un crecimiento superior al 5% por ciento. Como sabemos, unos años después Europa y especialmente España entra en crisis económica por lo que podemos concluir que parte del mérito en el atractivo y en futuras salidas profesionales están relacionadas con la importancia que ha adquirido la economía de los países sudamericanos en estas primeras décadas del siglo XXI.

anticiparse a futuros caminos que pueden ir desarrollándose en la enseñanza/aprendizaje de EFE²⁵.

Como hemos expuesto anteriormente, la entrada de España en la UE supone un acontecimiento importantísimo no solo para el país sino también para el desarrollo de la enseñanza de ELE y de EFE, por una sencilla razón: España se sitúa en el mapa europeo con todo el tipo de relaciones que esto conlleva y los estudiantes necesitan aprender nuestro idioma, es decir, se produce una demanda ascendente del aprendizaje de español. Como fuente para presentar los datos económicos que este hecho histórico representó para España, nos basamos en la información aportada por un informe realizado en 2006²⁶ por el *Real Instituto Elcano*²⁷ en el que bajo el título *20 años de España en la Unión Europea (1986-2006)* analiza un período especialmente interesante para nosotros, así como la relación que se establece entre economía o intereses comerciales y la lengua de ese país, en el caso concreto de la lengua española y dentro de esta la demanda de cursos especiales que atiendan a unas nuevas necesidades, como consecuencia de la nueva realidad de sus aprendientes.

El balance que presenta el informe es, como cómputo general, muy positivo y se resumiría en estas palabras: “En este tiempo (desde 1986 a 2006), España ha completado con éxito un proceso de modernización política, económica y social sin

²⁵ En este sentido cuando se habla del español como recurso económico se habla de los beneficios económicos que genera la industria de la lengua: aunque sin menospreciar la importancia de estos estudios que consideramos totalmente necesarios, creemos que también serían necesarios estudios más exhaustivo que analicen no ya tanto las consecuencias del ascenso en la demanda del español sino las causas lo que favorecería, según nuestra opinión, el poder anticiparse a los futuros derroteros del idioma, y las actuales y futuras características de la demanda en el aprendizaje del español.

²⁶ Nos interesa especialmente este informe porque analiza los resultados en un período que va desde 1986 hasta 2006, es decir, veinte años desde la adhesión de España a la UE. Para nosotros esta representaría una primera fase político-económica que explicaría el ascenso de la demanda de aprendizaje del español protagonizada por España; tras el 2006 y hasta nuestros días entraríamos en un periodo de crisis económica en la que, sin embargo, se ha mantenido el ascenso en la demanda del aprendizaje del español, así según nuestra hipótesis de trabajo esta segunda fase, que comenzaría en la década de los 90 y que se afianza a partir del 2000, estaría protagonizado por el continente americano con dos hechos fundamentales: la incursión casi inesperada de los países sudamericanos –con especial atención al caso de Brasil– en la economía internacional y el ascenso del poder latino en Estados Unidos. Esta segunda fase, superponiéndose a la primera fase en la que España tendría más protagonismo internacional, explicaría el ascenso en el aprendizaje del español y sus inmejorables perspectivas de futuro.

²⁷ Como ellos mismos se definen, el *Real Instituto Elcano* es una fundación independiente que fue creada en 2001 y que tiene como objetivos el análisis y la discusión sobre la actualidad internacional, siendo un objetivo fundamental las relaciones internacionales de España.

parangón en la historia gracias al cual ha pasado de la periferia menos desarrollada de Europa al centro más influyente de la política europea”.

Estos primeros veinte años transcurridos desde la adhesión de España a la UE han significado, por lo tanto, un periodo enormemente positivo en cuanto al lugar que ocupa nuestro país en Europa, y como consecuencia de ello, del peso político y económico de España en el mundo. ¿Cómo podemos evaluar y ser conscientes de este desarrollo y de este nuevo papel representado por España? La respuesta es mediante una serie de datos sobre los que no pretendemos realizar ninguna reflexión ni política ni social sino que, y reiteramos la idea expuesta con anterioridad, nuestra intención es simplemente documentar una serie de información económica causada por un hecho histórico y que, como veremos a continuación con los datos proporcionados por el IC a través de sus sucesivos Anuarios, ha conllevado y explicarían el progresivo ascenso en la enseñanza de ELE y de EFE: así uno de estos datos económicos proporcionados por el *Informe del Real Instituto Elcano*, y que utilizaremos como punto de partida como dato económico relevante, es cómo la economía española con un Producto Interior Bruto (en adelante PIB) de más de 930.000 millones de euros en 2005 se consolidó como la octava economía mundial y una de las más dinámicas de Europa. El motor de este proceso de crecimiento y de apertura a la economía internacional ha sido causado, sin duda, por la integración de España en la UE. Esta apertura se pone de relieve no solo en la internacionalización de las empresas españolas sino también en la capacidad de su economía para atraer la inversión extranjera²⁸, de esta forma una de las piezas claves de este desarrollo económico y una consecuencia de esta apertura de España al mundo, se ve representada en unos de los pilares básicos de nuestra economía: el turismo. El informe presenta unos magníficos datos sobre el turismo en España al constatar que “el número total de turistas (intra y extra comunitarios) se ha doblado desde que España entró en la UE, pasando de 33 a 66 millones anuales. Esto ha permitido que España se consolide como el segundo destino turístico del mundo por detrás de Francia”.

En este punto de nuestro análisis, y tras la presentación de los datos económicos más relevantes en estas dos décadas y de los magníficos datos sobre el turismo, nos

²⁸ Según el Informe del Real Instituto Elcano, en las últimas cuatro décadas la economía española ha multiplicado por más de seis el peso de las exportaciones y las importaciones sobre el PIB. Es decir, que el proceso se inicia antes y culmina, como consecuencia de esa paulatina apertura, con la adhesión de España a la UE así como a una consolidación de su economía principalmente durante la década de los 90 y primeros años del nuevo milenio.

gustaría hacer una reflexión sobre el denominado “turismo idiomático” que es, sin duda, el que más conexión y relevancia tiene para nuestro objeto de estudio. Para analizar el estado del turismo idiomático hemos tenido en cuenta como fuente de información el documento sobre el *Plan Estratégico del Turismo Idiomático en España (2009-2012)* (en adelante *Plan Estratégico*) ya que el estudio de la situación y de los objetivos planteados en el texto así como los datos aportados, nos parecen sumamente interesantes.

El Ministerio de Industria, Turismo y Comercio en unión con la *Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros*²⁹ (en adelante FEDELE) publicaron este informe sobre el turismo idiomático y que es relevante por varias razones: en primer lugar porque marca una línea de trabajo que puede llegar a ser sumamente productiva y efectiva en la enseñanza del español, camino, por otra parte, iniciado ya hace tiempo por otros países –casos bastantes destacados son la difusión y el apoyo institucional que han tenido y tienen la lengua inglesa y la lengua francesa– y es la de la unión y la colaboración de la iniciativa pública y de la privada frente a un objetivo común, un excelente grupo de trabajo por lo tanto que solo puede traer buenos resultados para la difusión, fomento y especialmente análisis de la situación de la enseñanza de nuestra idioma; y en segundo lugar, la importancia del informe radica en el hecho de que hace tiempo que se oyen voces reclamando estudios que nos permitan conocer la situación real de la demanda de aprendizaje del español. Proyectos como el *Plan Estratégico* sin duda apuntan hacia esa dirección, y solo esperamos que sea el principio de otros muchos proyectos que planteen objetivos y que estos se vayan cumpliendo con la colaboración de todos los organismos implicados. Por el contrario debemos también reclamar un estudio más independiente de la demanda de EFE ya que es verdaderamente escasa la investigación en este sentido, es decir, creemos que se deben separar en los futuros análisis los datos relativos del estudiante del español y los datos relativos de los estudiantes de EFE³⁰: solo de este modo podemos tener una

²⁹ FEDELE está compuesta a su vez por seis asociaciones que aglutina a 90 Escuelas de Español como Lengua Extranjera. Según Tourespaña se computan un total de 627 centros de enseñanza en España en los que es posible realizar algún curso de aprendizaje de español, es decir, no significa que se dediquen exclusivamente a la enseñanza de español. Lo que persigue FEDELE es la calidad en la enseñanza es por esto que no todas las Escuelas estén incluidas en la federación. Junto a FEDELE, Tourespaña y el IC son los organismos punteros en la promoción y difusión de la lengua española.

³⁰ El IC ya ha comenzado en sus Anuarios a diferenciar a los alumnos de ELE y de EFE en los datos que proporcionan. No obstante, también lo consideramos insuficiente ya que la designación general de

información completa y significativa del perfil de estudiante, de los cursos más demandados, de las necesidades de los discentes, etc.

Uno de los datos más relevantes es que, según el informe presentado, en el año 2007 se había producido un ascenso de 237.000 estudiantes y lo que es más importante, se estaba manteniendo un crecimiento anual del 9%. Sorprende, por otra parte, el siguiente dato: de los 518 centros privados de idiomas, solo 96 gozan de la acreditación por parte del IC, y de estos solo 47 de ellos ofrecen cursos especializados, concretamente en la información que aportan hacen referencia tan solo al español de los negocios, lo que supondría que el 56,60% de dichos centros ofertan estos cursos: estos resultados nos llevan a una primera reflexión; la oferta de curso especializados que se imparten en España en la actualidad nos parece francamente escasa y es una situación sobre la que se debe estudiar sus causas, haciendo un análisis de las necesidades de los estudiantes y adaptarnos a los nuevos tiempos de la enseñanza del español con una mayor oferta y profesionalidad del profesor de EFE.

En cuanto al número de estudiantes de español y tras realizar un estudio sobre lo que el *Plan Estratégico* denomina “demanda potencial”³¹, así en datos siempre referidos a 2006 se contabiliza que la mayor parte de estudiantes de español se concentraban en el continente americano con 7 millones de estudiantes y señalando como causas de esa elevada demanda dos hechos que ya vienen siendo estudiados por el IC en sus *Anuarios* y que se confirman en el informe: de los 7 millones de estudiantes, 6.000.000 se concentran en EE.UU debido a la creciente presencia demográfica³², política y económica de los hispanos y el resto, es decir 1.000.000 de estudiantes de español en

cursos especiales nos dan datos de su número de alumnos, sin embargo nos parecería más significativo su desglose en los diferentes cursos de fines específicos.

³¹ En el texto distingue entre *demanda potencial* que es una “estimación del volumen del estudiante español” realizado por el IC y cuyos datos están recogidos en la *Enciclopedia del Español en el Mundo* (2006) y *demanda actual* que se “fundamenta en dos vías de estudio; por un lado una estimación del volumen de estudiante de español según el tipo de centros de estudios a partir de datos procedentes de información secundaria; y por otro lado, se realiza un cálculo de la demanda actual en base a otras fuentes y estimaciones realizadas por Tourespaña a partir de investigaciones realizadas tanto a la demanda como a los centros”.

³² Según datos ya recogidos por C. Silva Corvalán en el *Anuario 2000* del IC, “la proyección oficial para el año 2010 es que los hispanos serán el grupo étnico minoritario más grande (13,8%)” —estas predicciones no solo se cumplieron sino que sobrepasaron todas las expectativas ya que según el *United States Census* en 2010 la población hispana representaba el 16% de la población estadounidense (es decir, de 308.7 millones de estadounidenses, 50.5 millones son hispanos)— “y que para el 2050 constituirán un 25% de la población total, estimada para entonces en cuatrocientos millones de habitantes”. No obstante, y en aras de la verdad, estos datos son simplemente demográficos, esto es, son estadounidenses hispanos o de origen hispano lo que no hay que computarlo como hablantes hispanos.

Brasil y con perspectivas de que se llegue a los 11.000.000 de estudiantes de español como consecuencia de la ley que estipula la introducción del español dentro de la enseñanza secundaria. En el caso de los estudiantes de español en Estados Unidos, y al margen de la ascensión demográfica de la población hispana y su papel en la sociedad actual y futura estadounidense, queremos destacar un hecho que nos parece de suma importancia para intentar anticiparnos a las necesidades de aprendizaje, según el *Anuario del IC de 2013* se apunta la siguiente información que aunque una vez más adolece de concreción sí se dice que el aumento de la demanda de aprendizaje del español en Estados Unidos puede ser debido a necesidades comunicativas o como medio para mejorar la carrera profesional en referencia a los estudiantes de español de origen no hispano. Asimismo se apunta que “ya hay varios estudios empíricos que demuestran que el mercado laboral estadounidense recompensa la habilidad para comunicarse indistintamente en inglés y en español”, si bien parece que es ahora cuando se empieza a cuantificar ese bilingüismo³³ en cuanto a una mejora profesional, ya en 2001 A. Morales de Walters decía en el *Anuario* que “este (en referencia al bilingüismo) empieza a perder la cara negativa que presentaba por su asociación con las minorías menos favorecidas y a verse como el escalón que puede proporcionar beneficios económicos y profesionales. Participan de esta actitud incluso los angloparlantes (...)”

Con la reciente publicación del *Anuario 2013* del IC se va confirmando lo dicho anteriormente y afianza lo que estamos exponiendo desde un principio, esto es, la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos y concretamente con fines profesionales están empezando a ser reconocidos y a ser cada vez más demandados: el IC ha sido consciente de esas necesidades al ofertar estos cursos especiales, como son denominados por el propio organismo, así podemos comprobar dicho ascenso al presentar el número, cada vez más numeroso, de estudiantes de español en sus diferentes centros, datos estadísticos que se recogen en un apartado independiente en sus Anuarios. Tenemos que puntualizar que cuando el IC realiza sus estadísticas en los diferentes Anuarios, y concretamente en *El IC en cifras*³⁴ distingue entre *cursos*

³³ Aunque no es unánime la definición de bilingüismo ya que depende de la concepción que se aplique a lengua materna, recogemos la ofrecida por el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC que dice que “el concepto de bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas”.

³⁴ Debemos puntualizar que el apartado *El Instituto Cervantes en cifras* no aparece de forma fija en todos los Anuarios publicados por el IC: los datos estadísticos proporcionados por la Institución

generales y cursos especiales, en este sentido son esclarecedoras las palabras de J. Urrutia en el *Anuario 2006-2007* que aclara la distinción, de este modo podemos leer que “los cursos de español que se programan en todos los centros (del IC) corresponden a dos categorías: cursos generales de lengua y cursos especiales de refuerzo, de fines específicos y de lengua y civilización”.

Retomando lo que decíamos anteriormente, este ascenso de EFE se constata en la siguiente información proporcionada por R. Bueno Hudson en “El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil” en el *Anuario 2013* del IC, donde el autor analiza el estado de la difusión del español en el continente americano y proporciona datos muy esperanzadores sobre el aumento de su demanda y, especialmente del aumento de la demanda del español con fines específicos en el caso concreto de los tres países nombrados en el título del artículo, nosotros, sin embargo, vamos a centrar nuestra atención en dos de los países presentados: Estados Unidos y Brasil.

En el caso de Estados Unidos, país, como es sabido, que es la primera potencia económica del mundo y que, como hemos apuntado con anterioridad, representa un importante foco de demanda de enseñanza de español debido a su realidad social, esto es, la importantísima comunidad hispana, el crecimiento en la oferta de cursos ha ido en ascenso desde la apertura de su primer centro en Nueva York en 1995. Los centros del IC en Estados Unidos han experimentado un crecimiento gradual en la matriculación en sus cursos generales, y lo que más nos interesa, han incrementado no solo la oferta de cursos especiales sino un ascenso de matriculaciones en dichos cursos: el autor nos presenta un ejemplo muy significativo, así nos informa de que el centro de Chicago que ha crecido en actividad un 29,75% de 2011 a 2012 con un número global de matriculación de 2.913 alumnos, destaca por el importante volumen de actividad en cursos especiales, que en caso de esta ciudad representa más del 50% de la matriculación: otro caso significativo de demanda de cursos especiales lo representaría también el centro de Nueva York, en el que en el curso académico 2011-2012 se han realizado 225 cursos especiales con respecto a un total de 550. En un cómputo total de los 1.075 cursos ofertados en los diferentes centros de Estados Unidos, 566 han sido generales y 509 están representados por los cursos especiales: parece evidente que los profesionales estadounidenses son conscientes de la necesidad de un aprendizaje de

aparecen en los *Anuarios 1998, 1999, 2000, 2001, 2006-2007, 2009 y 2013*; en el resto de *Anuarios* no se aportan datos en este sentido.

español con fines específicos para una mejora en su carrera profesional. En este contexto cobra sentido la publicación por parte del IC en 2012 de la *Guía para el diseño de currículos especializados* y las palabras de V. García de la Concha en su presentación: “El español es hoy una lengua cada vez más valorada en el mundo por su creciente papel en los ámbitos profesionales y académicos (...) esta Guía permitirá facilitarles la tarea de ofrecer una respuesta eficaz a tantas personas que ven hoy en el español una oportunidad para mejorar su acceso a los sectores de actividad que demandan un uso especializado de la lengua”.

En definitiva, hacemos nuestras las palabras del autor ya que nos parecen clave para el futuro de EFE, así podemos leer a modo de conclusión en relación con la importancia cada vez más creciente de los cursos especiales en Estados Unidos la siguiente reflexión: “Si se efectúa un análisis de la evolución educativa en el área de influencia de los centros de Estados Unidos, se puede observar un enfoque más emprendedor e innovador en lo referente a adaptación a las necesidades del entorno y a fijación de objetivos de expansión”.

Es precisamente esta concepción de la oferta de cursos EFE la que consideramos necesaria para los cursos de español que se imparten en España, es decir, que se apueste definitivamente y de forma innovadora por los cursos especiales, y dentro de estos con los cursos con fines específicos ya que como hemos puesto de manifiesto anteriormente solo 47 centros privados en España ofertan cursos con estas características y concretamente se dice que el curso es de español de los negocios, obviándose la amplia variedad de cursos de lenguas de especialidad que no nos cabe duda de que si fuesen ofertados y promocionados tendrían un número bastante más elevado de estudiantes.

Otro país que nos interesa especialmente, como apuntábamos anteriormente, no solo por su realidad actual y perspectivas de futuro en cuanto a la demanda del español sino por lo que nos atañe en relación a la demanda específica de cursos especiales es Brasil. De ahí que al igual que en el caso de Estados Unidos nos paremos a analizar cuál es la situación, para ello nos basaremos, como hemos hecho anteriormente, en la reciente publicación del *Anuario 2013* del IC, y concretamente en el artículo de R. Bueno Hudson. Ya habíamos apuntado con anterioridad, según la información aportada por el *Plan estratégico*, que las expectativas en Brasil en cuanto a la actual y sobre todo futura demanda del aprendizaje del español no pueden ser mejores. Evidentemente hay

una necesidad del aprendizaje de español que analizaremos a continuación y reflejo de esa demanda es la aprobación en 2005 de la denominada “ley del español”, esto significa, de forma resumida, que los alumnos brasileños de enseñanza media han de estudiar obligatoriamente dos lenguas extranjeras entre ellas el español. Por lo tanto, está asegurada por ley la enseñanza del español en el sistema educativo de Brasil. Si bien esto se produce a nivel educativo nos interesan los datos proporcionados por el IC sobre sus centros y especialmente sobre sus cursos con fines específicos. De este modo se hace evidente el crecimiento de la demanda del aprendizaje de español en el gran país sudamericano: las causas del ascenso de dicha demanda están perfectamente localizadas en una serie de hechos; el más evidente de ellos es que es el único país de habla no hispana en Sudamérica y Centroamérica, y como desencadenante que explicaría este ascenso en la demanda de aprendizaje del español fue la fundación de Mercosur³⁵. En definitiva, y como se pone de manifiesto en el artículo de R. Bueno Hudson, “La actividad comercial y las relaciones empresariales con países vecinos de América Latina han propulsado una demanda del español en el ámbito profesional que parece convertido en una necesidad en el sector”. De este modo, y en consonancia con sus centros estadounidenses, los centros del IC de Brasil han sabido adaptarse a dicha demanda y a ofertar cursos que atiendan a las necesidades de sus alumnos. A modo de ejemplo presentamos el siguiente gráfico proporcionado por el *Anuario 2013* en el que se muestra los cursos impartidos en entidades privadas en el curso 2012, y donde asimismo se refleja el porcentaje que supone de la oferta de cursos a empresas con respecto a su actividad de cursos de lengua generales:

³⁵ El Mercado Común del Sur – MERCOSUR – está integrado por la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay, la República Oriental del Uruguay, la República Bolivariana de Venezuela y el Estado Plurinacional de Bolivia. Asimismo, uno de sus objetivos es: la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados Partes: de comercio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetaria, cambiaria y de capitales, de servicios, aduanera, de transportes y comunicaciones y otras que se acuerden, a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia entre los Estados Partes. (www.mercosur.int)

Cursos impartidos en entidades en el curso académico 2011–2012			
Centro	Entidades	Cursos	Matrículas
Fuente: ISAAC. Dirección Académica. IC.			
Belo Horizonte	45	75 (18,56% del total)	317 (9,68% del total)
Brasilia	5	13 (3,03%)	165 (4,55%)
Curitiba	2	4 (2,63%)	11 (1,09%)
Porto Alegre	3	21 (10,19%)	209 (13,91%)
Río de Janeiro	8	132 (46,32%)	2.870 (63,33%)
Salvador	6	25 (20,33%)	327 (31,62%)
São Paulo	15	61 (11,03%)	597 (13,27%)
Total	84	331 (14,29%)	4.496 (21,42%)

Como conclusión de los datos aportados en relación con estos dos países tan concretos, esto es, Estados Unidos y Brasil, podemos hacer las siguientes reflexiones: cómo la demanda en el aprendizaje del español y la demanda en el aprendizaje de español con fines específicos se ven causadas por unos hechos sociopolíticos que tienen como consecuencia que los potenciales alumnos de ELE tenga la necesidad de aprender español con una finalidad y un objetivo muy concreto y que si encuentran ofertas de cursos que cubran esas necesidades indudablemente se matricularán en ellos; la cuestión clave, según nuestra opinión, es que los organismos oficiales –aunque hemos visto que en caso del IC como organismo oficial en la difusión de ELE esa sensibilidad ha estado presente y se ha materializado en una gran variedad de cursos de EFE– y especialmente de centros privados sepan ser sensibles a estas necesidades y que oferten estos cursos en todas sus diferentes ramas. Mediante los datos presentados se constata que esta sensibilidad se ha hecho patente y es ya un hecho fuera de España, la cuestión es que las

entidades privadas que ofertan sus cursos en España sigan la estela del IC en la difusión del español y del español del siglo XXI, en el que el aprendizaje de lenguas de especialidad es una realidad. Estamos convencidos de que del mismo modo que ahora hablamos de “turismo idiomático” si se toma conciencia de la necesidad de los cursos de especialidad se deberá considerar un subgrupo dentro de este turismo que sería el “turismo idiomático con fines profesionales” con unas características propias.

Una vez analizado el continente americano queremos centrarnos en el estudiante europeo de español, así en Europa se da la no desdeñable cifra de 3.500.000 millones de estudiantes de español, especialmente relevantes son las cifras en Francia, Alemania y Suecia. Si la situación en el continente americano es bastante prometedora, analizaremos a continuación cuál es la situación de la enseñanza/aprendizaje del español y de EFE en Europa: uno de los autores que más extensa y exhaustivamente ha analizado la situación del español en Europa ha sido J. Luján Castro quien a través de una serie de artículos ha presentado la situación del español en Europa basándose en una investigación que ha tenido como resultado una serie de datos. Trabajos como este nos parece enormemente necesario para tener una información imprescindible para poder así tomar decisiones sobre el futuro de la difusión del español, compartimos de este modo sus palabras en el *Anuario del IC 2012*:

La escasez de tales estudios e indagaciones (sobre el número de estudiantes europeos de español) dificulta considerablemente valorar la verdadera dimensión de este, cada vez más importante, fenómeno. Impide efectuar estudios comparativos, concretar sus repercusiones económicas y, sobre todo, no permite diseñar y establecer las estrategias y los caminos más apropiados para la promoción y la mejora de la enseñanza del español en Europa.³⁶

J. Luján Castro presentó en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Valladolid en 2001 datos sobre el alumnado europeo de español como resultado, insistimos, de los pocos estudios que se han hecho al respecto. El estudio es fruto de una tarea investigadora realizada en el curso 2000-2001, asimismo y para

³⁶ Hay que recordar que estas palabras las pronunció el autor en el año 2002, cuatro años más tarde se publicará el *Plan Estratégico del turismo idiomático en España (2009-2012)* donde si se produce ese estudio del estudiante de español, sin embargo creemos que se debería crear un organismo permanente y que no fuese un informe puntual, esta comisión al igual que lo que se produce en el *Plan Estratégico* debe estar constituida, según nuestro punto de vista, por las instituciones más importantes en el sector: IC, FEDELE y el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

obtener información sobre las motivaciones que mueven a los estudiantes en el aprendizaje del español se realizaron una serie de encuestas a un grupo de ellos, aunque el autor advierte de que al tratarse de un grupo concreto y con unas características determinadas –concretamente 559 estudiantes de español– no se pueden generalizar las conclusiones. De la informaciones que aporta el autor destacamos las siguientes: por una parte, que el cómputo global –tanto en enseñanza reglada como no reglada– de estudiantes europeos que estudiaron español en Europa en el curso 2000-2001 fue de 3.412.206, de este modo el autor hace un desglose dependiendo de la institución encargada de realizar los cursos para así llegar a la conclusión de que “el español como lengua extranjera se estudia, mayoritariamente, en la enseñanza secundaria y que la enseñanza de español como lengua extranjera en Europa está en fase de expansión”; por otra parte, y como resultado de las encuestas realizadas al grupo de estudiantes, se concluye que el 44% declaran que han elegido español por una motivación afectiva, pero, y lo que más nos interesa, “el español es cada vez más valorado como lengua útil por los europeos y forma parte de las lenguas de los negocios”, así en torno al 50% de los estudiantes de español como lengua extranjera esperan desenvolverse profesionalmente en el mundo de los negocios (economía, comercio, empresa) asimismo, y relacionado con este dato, destaca otra información que influye en el perfil de estudiante de EFE, esto es la edad, así es evidente que el perfil del estudiante de EFE, especialmente el estudiante de español con fines profesionales, está muy determinado por la edad, por ello cobra todo el sentido la conclusión a la que llega el autor teniendo muy presente, al ser determinante, la variable de la edad, así podemos leer la siguiente reflexión que nos parece totalmente certera, “la valoración de la utilidad sobre el conocimiento del inglés y del español está en relación con la edad y con los años de estudios. De forma que cuando disminuye la edad de las personas y aumentan sus años de estudios más útil consideran el conocimiento del inglés y del español”.

J. Luján Castro señala al comienzo del artículo que le resulta “sorprendente” el gran interés que ha despertado el estudio del español en el mundo y especialmente en Europa, apunta una serie de causas entre las que señala la que estamos utilizando como hipótesis de una primera fase de la difusión del español, esta es, la incorporación de España a la UE, asimismo apunta la importancia del español en Estados Unidos y la posibilidad de hacer negocios con los países de habla hispana junto a estos motivos está el consabido atractivo que el país y la lengua ha suscitado siempre entre los europeos.

Ante estas razones y mediante un análisis más profundo de esos hechos no nos parece que el adjetivo “sorprendente” sea el más adecuado o en cualquier caso no es sorprendente el ascenso de la demanda del aprendizaje de español y de EFE sino los acontecimientos históricos que la han propiciado, y no nos referimos tanto a la incorporación de un país como España –país clave en Europa por su demografía, situación estratégica y potencial económico– a la UE o la explosión demográfica de los hispanos en Estados Unidos (aunque si podemos de calificar como muy positivo e incluso sorprendente el creciente prestigio que ha ido adquiriendo el español en el país norteamericano, prestigio que no estaba ni mucho menos garantizado) como la explosión económica que han experimentado los países de lengua hispana a finales del siglo XX y principios del actual siglo, que sí se pueden calificar realmente de sorprendentes: estas circunstancias han sido determinantes, según nuestra opinión, en el estado actual de la enseñanza del español y, sobre todo, en sus perspectivas futuras de difusión, especialmente en relación con los cursos con fines específicos. Otro aspecto en el que no estamos en total acuerdo con J. Luján Castro lo que, por otra parte, no resta importancia a sus estudios, es cuando dice que “cualesquiera que sean las causas y el peso de su incidencia en ese aumento de la demanda de español, de lo que no cabe duda es que se trata de un fenómeno realmente importante, con repercusiones de diverso tipo, entre ellas, económicas”. Creemos que esta opinión es representativa de la línea que se ha tomado en cuanto al análisis de la difusión de la enseñanza del español: así sin considerar, en ningún caso, que el evaluar los beneficios económicos que está originando la “Industria del español” no sea conveniente y necesario, consideramos que hay que tener más amplitud de miras y que, junto a estos estudios, sería muy importante no menospreciar las causas que originan el ascenso en la demanda del aprendizaje del español, entre otras razones para poder anticiparse –como hemos visto en la innovadora política académica emprendida por el IC especialmente en Estados Unidos– a las necesidades de aprendizaje de los potenciales discentes, o por lo menos para que no nos sorprenda este ascenso y los nuevos derroteros que se están produciendo en la enseñanza del español del siglo XXI sobre la que estamos seguros se abrirán nuevas posibilidades siendo la enseñanza de español con fines específicos, según nuestro punto de vista, la más interesante. Por otra parte, es imprescindible realizar estudios empíricos exhaustivos y profundos sobre las necesidades y las motivaciones del estudiante de español en este caso del estudiante europeo para poder ofertar unos cursos que se

ajusten más al perfil del estudiante. Estamos convencidos que el estudiante europeo profesional es el gran desconocido y estamos todavía como aletargados por el “éxito” del español sin margen de reacción y sin confiar todavía en que el aprendizaje del español es mucho más que la oferta de cursos generales, así pensamos que mediante un estudio más sistemático de las necesidades del estudiante de español europeo, así como mediante acuerdos con las diferentes instituciones y organismos europeos tanto públicos como privados, el número de estudiantes de EFE en España podría y debería alcanzar los niveles que se están dando en los Estados Unidos (recordamos que en ciudades como Nueva York o Chicago los “cursos especiales” ya representan el 50% del total del alumnado de español en sus centros). En definitiva, en Estados Unidos el IC ha sabido estar a la altura de las circunstancias y ha sabido adaptarse a las necesidades de un nuevo perfil de alumnado, mientras que en Europa queda mucho por hacer, tiene que ser el momento de creernos el potencial que tiene la enseñanza de español, realizar estudios más sistemático sobre las necesidades del alumnado europeo, establecer relaciones con instituciones y empresas europeas para la enseñanza de español y empezar a ofertar cursos tanto en organismos privados como públicos que se adapten a esas necesidades. Cuando esto sea una realidad, y esperamos que sea en un futuro inmediato, estamos seguros que la oferta de cursos de español con fines específicos se situará en un nivel similar a la que se está dando actualmente en Estados Unidos.

Una vez hemos profundizado, ya que nos parece zonas interesantes en cuanto a la ascendente demanda de cursos de EFE, en la situación del español en Brasil, Estados Unidos y Europa, seguiremos analizando, por último, alguna información más contenida en el *Plan Estratégico* sobre el turismo idiomático en relación con los objetivos que se plantean para el futuro. El panorama, nos adelantamos así a los datos que analizaremos a continuación, es desde muchos puntos de vista mejorable: así si recordamos los datos que se ofrecieron anteriormente en cuanto al porcentaje de centros de enseñanza de español en España que ofrecen cursos específicos, este es de un 56,60% de los centros acreditados por el IC, es decir, que de los 96 centros acreditados solo 47 de ellos ofertan cursos de fines específicos: si a este dato, el de la falta de oferta, le añadimos la constatación de la falta de estudios sobre el actual perfil de estudiante de español, los datos a los que nos referimos a continuación aportados por el Informe del *Plan Estratégico* sobre los motivos que se dan para realizar los cursos de español en España sea de que solo 5% los realiza por motivos profesionales a los que hay que sumar un

17% por motivos académicos, siendo el 78% de estos estudiantes, es decir una amplia mayoría, los que manifiestan motivos personales para la realización de un curso de español en España, estos datos nos dan muchos motivos para reflexionar sobre el tratamiento de la enseñanza de EFE en nuestro país: podemos apuntar varias causas que explicarían este bajo porcentaje de motivación profesional, una de las causas estaría relacionada con la edad media del estudiante de español que se situaría en una franja en la que todavía se están realizando estudios y que viene a España para mejorar el español con el objetivo de obtener buenos resultados académicos cuando regresen a su país de origen, y sobre todo, reiteramos, la falta de oferta de cursos de EFE así como una política de acuerdos para la difusión de estos cursos que como hemos comprobado cuentan en la actualidad con una oferta muy limitada si consideramos que podrían ofertarse tantos cursos de lenguas de EFE como profesiones existen, pero la cuestión no es esa, la cuestión es cuántos cursos con fines profesionales se ofertan y en qué condiciones de garantías profesionales por parte de quienes los imparten, así como cuáles de estos cursos serían los más rentables especialmente para las instituciones privadas pero estos datos solo se pueden conocer mediante estudios que nos proporcionen información fiable sobre la situación actual y real de la demanda de español y de estudios que nos permitan conocer en profundidad al estudiante de español, y sobre todo sus necesidades académicas. Nuestra conclusión está clara: habría más estudiantes que optarían por un curso de lenguas de especialidad si se ofertaran y si se publicitara adecuadamente esta oferta.

Finalmente queremos hacer hincapié en las escasas estadísticas e información que poseemos sobre el estudiante de fines específicos en España, de este modo y tras preguntar tanto a FEDELE³⁷ como a Tourespaña³⁸ sobre si poseían información del

³⁷ A la pregunta, a través de correo electrónico, a FEDELE de si poseían estadísticas del número de estudiantes de EFE que habían realizado cursos en España, esta fue la respuesta: “De forma general, nuestros socios ofrecen los siguientes cursos: Menos 15 lecciones/ semana, Español + Práctica, Lengua y Cultura Española, Español de Negocio, One to One, Intensivo y super. Más de 15 horas/semana, Preparación DELE. Cada escuela es una empresa privada y puede ofrecer cursos personalizados según la demanda del mercado. No tenemos la información sobre el número de estudiantes que se matricularon”.

FEDELE, a su vez, nos proporcionó una dirección de correo electrónico, concretamente de Tourespaña, para intentar obtener esa información, reproducimos su respuesta: “Lamentamos comunicarle que no analizamos la variable *estudio idiomático* en nuestras operaciones estadísticas. La información que tenemos disponible que más se puede acercar a la solicitada se basa en los *Indicadores de turistas no*

número de estudiantes de ELE que habían realizado cursos de EFE en España en ninguna de las dos entidades nos han sabido proporcionar dicha información. Solo es posible conocer datos de los cursos y de los estudiantes de EFE en España, tras estudios empíricos, gracias a la admirable iniciativa individual de investigadores³⁹ que han considerado muy necesaria esta información. Lo cierto es que a día de hoy se desconocen datos oficiales –o son bastantes imprecisos– sobre la enseñanza/aprendizaje de EFE en España.

La pobreza en la oferta de cursos de especialidad creemos que no se corresponde a la potencial demanda de estos cursos no solo si se ofertaran sino si se promocionaran y se publicitaran adecuadamente, así como si se promovieran acuerdos entre los distintos organismos europeos tanto públicos como privados y se diera una mayor implicación de las instituciones públicas y, sobre todo, una mayor conciencia de los centros privados –recordamos que suponen un 82,6% de la oferta de aprendizaje de español en España– de la nueva realidad que se está dando en el aprendizaje de idiomas del siglo XXI: un nuevo perfil de alumno que va a necesitar o necesita el aprendizaje de español con una finalidad muy concreta y que está invirtiendo tiempo y dinero en su futura profesión o en su actual desarrollo profesional o formativo. Queda mucho por hacer, pero lo primero es ser consciente de esa necesidad, a lo largo de nuestra exposición hemos demostrado –especialmente en el caso concreto de Estados Unidos– que esa necesidad existe, que tenemos que cambiar nuestra forma de entender la enseñanza de español en la actualidad y que este movimiento de innovación tiene que empezar por las centros de enseñanza, especialmente los privados, debido a la responsabilidad de representar que de cada 10 estudiantes de español que optan por aprender español en España, 8 realizan su aprendizaje en Academias privadas, que se hace imprescindible ya una apuesta por la oferta de cursos con fines específicos y que esa apuesta se tendría que ver reflejada en una formación del profesorado de ELE en el

residentes según el motivo principal del viaje: estudios, sin tener en cuenta el tipo de estudios que se realizan (idiomático, universitario, etc.)”

³⁸ Tourespaña se define en su página web como el organismo nacional de Turismo responsable del marketing de España en el mundo y de crear valor para su sector turístico impulsando la sostenibilidad económica, social y medio ambiental de los destinos nacionales. Su misión es constituir la vanguardia de la estrategia del Turismo Español, coordinando y liderando a los actores públicos y privados.

³⁹ En este sentido queremos recomendar y, sobre todo, agradecer la labor investigadora de A. Medina Reguera y L. Montero Micharet cuyo estudio empírico sobre el español de los negocios es de las escasas aportaciones que se han realizado en España (bajo el título de “Estadísticas sobre la Enseñanza de Español de los Negocios en España”, en las *Actas del XX Congreso de ASELE*, Comillas, 2009).

español con fines específicos. Estamos convencidos de que esto solo representa el principio de un proceso de cambio en la enseñanza del español y tememos que no se siga los pasos tan inteligentes que se están dando fuera de nuestras fronteras y que por falta de previsión no seamos capaces de dar una enseñanza de calidad en EFE en España al menos no de tan buena calidad como la que se ha dado y se da en ELE con unos magníficos resultados en cuanto a la satisfacción de los estudiantes tras realizar sus cursos de español en España. Si hemos estado y estamos a la vanguardia en la calidad ofrecida en la enseñanza de español, con un profesorado de alta formación y una metodología que ha ido evolucionando con el devenir de los tiempos, es el momento de estar a la altura de la enseñanza de EFE que por otra parte tiene un referente en la enseñanza con fines específicos como es el caso de ESP.

Lo que hemos resaltado como pasos inminentes y necesarios que hay que dar si queremos seguir a la vanguardia en la enseñanza de idiomas, en este caso a la vanguardia de EFE y teniendo en cuenta que tenemos un retraso con respecto a ESP de al menos 20 años, se hace más que necesaria una concienciación de las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos. Nuestra opinión se ve reflejada en las siguientes palabras del *Plan Estratégico*, solo es necesario que se materialicen los hechos:

El diseño y desarrollo de un plan estratégico para el impulso del segmento del turismo idiomático en España asume como Objetivo General: Incrementar los niveles de innovación y competitividad internacional de todos los agentes implicados directa e indirectamente con la actividad del turismo idiomático, apostando tanto por la innovación tecnológica en la gestión y en la comercialización, como por el conocimiento como herramienta de detección de necesidades y tendencias futuras para poder diseñar de una forma más eficaz actuaciones y proyectos de carácter innovador adaptados específicamente a las necesidades del turismo idiomático.

Por eso resaltábamos con anterioridad la importancia de documentos como este: en primer lugar, porque es el resultado de la colaboración entre la iniciativa pública y privada y, en segundo lugar por la tarea, hasta ahora solo emprendida de forma individual, de conocer mediante datos proporcionados a partir de un análisis empírico el perfil de estudiante de turismo idiomático que visita nuestro país, solo de este modo, por lo tanto, y como en cualquier buena comercialización de un producto, lo primero es conocer al cliente y adelantarse a sus necesidades, en este caso serían a sus necesidades educativas.

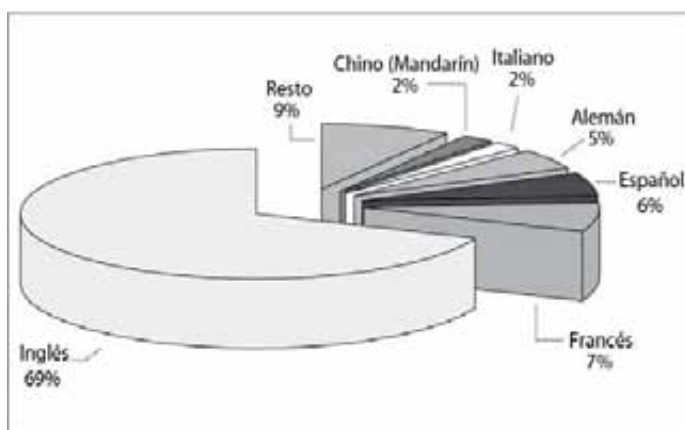
Finalmente, destacamos algunas palabras en relación a los objetivos específicos que se propone el *Plan Estratégico*, así consideran, y con la categoría de prioridad alta, “gestionar con la administración correspondiente la flexibilización de los visados de estudios y reconocimiento administrativo de titulaciones, en especial de la oferta especializada”. Aún siendo una reclamación antigua, es decir que no supone ninguna novedad esa tan deseada flexibilidad en los trámites administrativos, esperamos que se empiece a tomar una conciencia clara de cómo hasta qué punto esta situación dificulta, en el mejor de los casos, la opción de cursar estudios en España para un alumnado tan importante, especialmente para EFE, como el estadounidense o el alumnado chino. Hacen mención explícita a EFE con una prioridad media, cuando se comprometen en el informe a impulsar los cursos dirigidos a segmentos específicos, evidentemente en alusión a los cursos con fines profesionales y con especial relevancia cursos clásicos en los que ya se sabe que hay una real y potencial demanda como es la enseñanza del español para los negocios, el español del turismo, el español jurídico y otros que están en sus inicios pero que pueden satisfacer la demanda de un gran número de alumnos como es el español de la sanidad o el español de la ingeniería. En definitiva, puede haber tantas enseñanzas de español con fines profesionales como profesiones existen, lo que se tiene que conocer de forma fiable, mediante un análisis de necesidades de forma sistemática y a gran escala, es cuáles de estos cursos hay que afianzar y sobre cuáles hay que anticiparse en su oferta, y sobre todo iniciar una formación del profesorado en EFE que en la actualidad es minoritario. Para poder realizar proyectos y estudios así como una formación específica del profesorado de español se necesita ante todo financiación, apostar tanto capital financiero como humano a este adelantarse a la realidad para que el español y los cursos de español en España, en este caso los cursos de español con fines específicos, sigan estando a la vanguardia mundial en la enseñanza de idiomas. Si por las causas que hemos analizado con anterioridad, no solo España sino la lengua española vive momentos dorados, y su enseñanza a extranjeros su esplendor así como una consolidación de EFE –y esperamos que un futuro desarrollo coherente y cohesionado– es el momento de saber explotar nuestros recursos, el idioma es evidentemente un valor económico pero es también algo más, es la satisfacción de enseñar tu lengua y tu cultura a un número cada vez mayor de personas: que la demanda en la enseñanza de español está en ascenso es un hecho avalado por datos, pero tenemos que considerar este hecho más allá de Europa, el fenómeno de la enseñanza de español

se ha globalizado, se extiende hasta el “lado de allá” un gran mundo que en los albores del siglo XXI habla en español, pues como señalan B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallargo (2012: 14) si reconocemos este valor económico de las lenguas a lo largo de la historia y el prestigio de la lengua iba de la mano del peso político y económico de los países que la hablaban, como fue el caso de la importancia del español y de España en los siglos XVI-XVIII, la relevancia actual, el peso del español en el Mundo de hoy no se debe única y exclusivamente al peso político y económico de nuestro país, sino que debemos mirar hacia el oeste para encontrar explicación a este ascenso de la demanda del aprendizaje del español, es decir, al español hablado en el continente americano tanto en relación con los países de habla hispana como del poder de la comunidad hispana en Estados Unidos⁴⁰. Pero más allá de este hecho tenemos que hacer un estudio de lo que el IC ha denominado *El español en el Mundo*. De cómo en un mundo globalizado, las lenguas se globalizan, lo que conlleva una serie de consecuencia como reflejan estas palabras de B. Aguirre Beltrán:

Exigencia de una disposición para la formación continua en todos los campos profesionales. Una sociedad en la que se hace imprescindible el dominio de (varios) idiomas para acceder directamente a la información, facilitar la comunicación de los conocimientos en los ámbitos académicos y profesionales y para establecer y mantener relaciones comerciales (...) adaptación de la enseñanza a las necesidades reales de la comunicación profesional en la SIC (2004: 1009).

Es evidente que no solo el número de estudiantes de español aumenta año tras año sino que esta misma tendencia se observa también en el estudiante de español con fines específicos. El *Anuario 2013*, nos proporciona este representativo gráfico acerca de los idiomas más estudiados como lengua extranjera en el mundo:

⁴⁰ Si las proyecciones se confirman, según H. López Morales en el *Anuario Cervantes 2006-2007*, “los Estados Unidos serán, para 2050, el primer país hispanohablante del Mundo, y Brasil, según declaraciones de su actual ministro de Educación, en tan solo diez años contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua”.



Como podemos apreciar el inglés, el francés, el español y el alemán son los idiomas más estudiados como lengua extranjera. Presentamos el gráfico para basar lo que hemos dicho con anterioridad acerca de la importancia y el peso internacional que tiene un país para que se produzca una demanda en el aprendizaje de su lengua y asimismo para hacer hincapié que en el *Anuario del IC del 2013*, de donde hemos sacado la información, se insiste en la dificultad para saber con exactitud el número de estudiantes de español, cifra estimada en unos 20 millones. Si intentamos conocer cuál es el número de estudiantes de EFE la dificultad se multiplica, ya que realmente se carece de datos, en primer lugar por la dispersión de los mismos y en segundo lugar porque todavía no se ha hecho un estudio serio y exhaustivo sobre el número de estudiantes de los llamados cursos especiales.

La realidad es que hay unanimidad al afirmar que la demanda de estudiantes de EFE es una enseñanza/aprendizaje al alza, así podemos leer opiniones de autores como la de M^a V. Calvi (2003) que relacionan directamente la importancia que en nuestros días tiene el estudio de lenguas extranjeras a necesidades profesionales causadas por las cada vez más intensas comunicaciones internacionales. No obstante, queremos destacar aquí la opinión de un autor, J. M^a Tomás Puch que va más allá, pues llega a asegurar que no solo se incrementará la demanda sino que esta se hará de forma mayoritaria en un futuro:

Si en el pasado era mínima la demanda de enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos, en la actualidad es este tipo de enseñanza el que cada vez se abre camino con más fuerza y el que, sin duda, en el futuro se hará mayoritario entre las personas interesadas en aprender una lengua extranjera (1998: 40).

Opinión que no compartimos en su totalidad o que la compartimos con matices: quizá sea demasiado arriesgado augurar que en el futuro la mayoría de los estudiantes de español demanden cursos de EFE ni que, y como consecuencia, la mayoría de los profesores de ELE se tengan que reconvertir en profesores de EFE aunque sí pensamos que si bien ahora son cursos excepcionales que ofertan una minoría de Escuelas de español en España, suponemos que llegará un momento si se toman las medidas que hemos indicado anteriormente –como ocurre en la actualidad en Estados Unidos⁴¹ que se oferta el 50% de cursos de especialidad– que se produzca un gran desarrollo de los cursos de EFE ofertados en España. En la sociedad actual está muy valorada la especialización en todas las profesiones no es tan descabellado este desarrollo por lo tanto de una enseñanza/aprendizaje especializado en las diferentes ramificaciones que representa EFE, solo tenemos que ver que cada vez cobra más presencia o como referencia vemos los programas de formación de profesorado en el IC.

1.2. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD: DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN

En la enseñanza/aprendizaje con fines específicos han existido y existen una serie de cuestiones controvertidas que se han dado desde sus inicios. Dentro de esta controversia vamos a detenernos en dos aspectos: por un lado, en la consideración de qué es lo que define a las lenguas de especialidad desde un punto de vista lingüístico, es decir, si las lenguas de especialidad forman parte del sistema general de la lengua o por el contrario son sistemas independientes. Esta cuestión resulta clave para entender cómo debemos presentar el contenido de nuestros cursos y a qué elementos le daremos más relevancia, así si partimos de la creencia de que la enseñanza del español con fines específicos se caracteriza por la enseñanza exclusivamente de un léxico especializado, nuestra enseñanza se basará en un alto porcentaje en la presentación de dicho léxico;

⁴¹ Recomendamos la lectura del artículo de H. López Morales, *Nuevos caminos en la enseñanza del español para fines específicos: el caso U.S.* (2002) ya que aporta datos muy interesantes que fundamentan lo que estamos exponiendo. El autor afirma basándose en un estudio realizado por S. Fradal y T. Boswell, *Creating Florida's Multilingual workforce*– que saber español ya no es solo útil para comunicarte con un entorno social que comparte tu mismo idioma sino que saber español es además un negocio y una fuente de trabajo, así y basándose en la investigación realizada por la Universidad de Miami a cargo de estos dos profesores ya se han concluido como dato objetivo que los hablantes bilingües (inglés-español) equilibrados reciben sueldos superiores a los de los monolingües en inglés. Y concluye que los cursos de español para fines específicos parece tener en esta región un futuro muy prometedor.

por otro lado, nos acercaremos en el siguiente apartado, a una cuestión no suficientemente tratada ni debatida, en nuestra opinión, como es la del perfil de profesor de EFE más adecuado a este tipo de alumno.

Pero antes de analizar ambos aspectos debemos sentar las bases sobre la clasificación de los diferentes tipos de enseñanza de EFE: existe una gran diversidad de cursos con fines específicos, algunos de ellos fueron planteados y desarrollados desde el principio por lo que podríamos considerar que son cursos específicos ya consolidados y tradicionales, otros sin embargo se están abriendo paso en los últimos tiempos, la causa de esta flexibilidad en la oferta de los cursos de EFE es que estos surgen, se consolidan y se desarrollan atendiendo a las necesidades de aprendizaje de sus discentes. Esta característica determina desde los cursos de especialidad más demandados hasta aquellos que podemos considerar “emergentes”, de este modo para conocer en profundidad las razones que subyacen en la demanda de los distintos cursos, tendríamos que bucear en las causas sociales, políticas y económicas que las motivan.

Por otra parte, y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestra exposición, es muy difícil cuantificar con exactitud los diferentes cursos de especialidad que se ofertan en la actualidad así como el número de estudiantes que los solicitan, haremos un análisis más teórico así como una presentación más pormenorizada de los denominados anteriormente “cursos tradicionales” sin dejar de obviar otros tipos de cursos de especialidad que cuentan con menos bibliografía.

Una primera división de EFE es:

I) EFA o *Español con Fines Académicos*

Disciplina, según Graciela E. Vázquez (2004) que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. En este primer grupo incluye S. Pastor Cesteros (2004: 308) “el español para los inmigrantes y los desplazados”.

II) EFP o *Español con Fines Profesionales*

En este caso es la dedicación laboral la que determina los objetivos y contenidos del curso.

Este segundo grupo se subdivide a su vez en las siguientes especialidades:

a) *Español de los Negocios/de la Economía/del comercio*

Dada sus diferentes denominaciones, S. Pastor Cesteros (2004: 308) caracteriza este tipo de enseñanza de EFE como *lenguaje de la empresa y los negocios* así dice “que se trata sin lugar a dudas del ámbito profesional alrededor del cual puede decirse que surgió la enseñanza de segundas lenguas con fines específicos”. Es considerado de este modo por las razones históricas expuestas al principio de nuestra exposición y que convirtió al inglés, tras la Segunda Guerra Mundial, en la lengua de los negocios. De ahí que sea el origen de ESP y, como consecuencia, el origen de la enseñanza de las lenguas de especialidad. Tras el reconocimiento de su importancia, consideramos acertada la definición de A. Cervera Rodríguez (2012: 75) para quien el español de los negocios “puede ser considerado como el lenguaje sectorial empleado por los profesionales que se dedican al establecimiento de relaciones empresariales y/o comerciales”.

b) *Español Jurídico*

S. Pastor Cesteros (2004: 310) lo clasifica bajo la denominación de *lenguaje jurídico-administrativo* y habla sobre los rasgos o características de este tipo de lenguaje que sintetiza una opinión generalizada sobre este tipo de enseñanza así considera que “el que podamos hablar de un registro propio de un área profesional depende fundamentalmente del ámbito al que nos refiramos; es decir, en algunos de ellos, como el de las actividades jurídicas, sí podemos rastrear unas características propias del discurso jurídico”. Esta evidencia es incuestionable, sin embargo pone en duda esta especificidad para el español del turismo. Más adelante, sin embargo, llegaremos a la conclusión tras la exposición de lo que se considera las lenguas de especialidad, de cómo, si tenemos una visión más

amplia de estas, la especificidad del lenguaje no determina su condición de EFE. Continuando con la reflexión de la autora podemos leer que “en el caso concreto de la enseñanza de la segunda lengua en el ámbito jurídico se presenta también la particularidad de que un curso podrá tener diferentes contenidos según sea de inglés, español, portugués o griego, porque las leyes y el funcionamiento de los profesionales del Derecho pueden ser distintos en cada país”.

Estamos de acuerdo que un curso de español jurídico parte de una diferenciación ya desde el propio mundo del derecho como es los dos principales sistemas jurídicos que conviven en la actualidad pero, por otra parte, también pensamos que esa diferencias de sistema o de concepciones de las realidades profesionales difieren igualmente en otros cursos como puede ser en el español del turismo: no siendo, por lo tanto y desde nuestro punto de vista, exclusivo del español jurídico.

En este apartado lo trataremos brevemente y de forma general como un curso de fines profesionales tradicionales en la enseñanza de EFE ya que nuestro estudio se hará más exhaustivo y profundo, como no cabría pensar de otra forma, ya que representa uno de los dos temas principales de nuestra investigación según avancemos desde un marco más general del español con fines específicos hasta su focalización en el español jurídico.

Dentro de estas características generales señaladas como propias de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico es el tema de la dificultad de su lenguaje, calificando incluso de bastante oscuro el discurso de los diferentes textos jurídicos y que, por otra parte, como ciudadanos en sociedades democráticas estamos indefectiblemente obligados a tener contacto con ellos a lo largo de nuestra vida. Por esta razón –aunque no creemos que sea ni mucho menos la única– nadie duda de la clasificación del español jurídico como un lenguaje de especialidad con unas características propias frente a otros cursos de especialidad en los que se aprecia más reticencias a la hora de considerarlos como tales.

Figura imprescindible en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico en España es E. Alcaraz Varó no solo desde el punto de vista de la docencia sino también en la labor investigadora. Su importancia radica no solo en un análisis exhaustivo de los textos jurídicos españoles contextualizados en el sistema jurídico español sino también en la investigación del lenguaje y sistema jurídico anglosajón centrado en el lenguaje jurídico norteamericano e inglés: estudios que resultan básicos para conocer los dos grandes sistemas jurídicos más importantes del mundo actual, esto es, el *Civil Law* y el *Common Law* que cambia la perspectiva del discente dependiendo de su procedencia y de su formación académica o profesional en uno u otro sistema.

Finalmente, debemos destacar que, en ocasiones, se produce una separación entre el *español de la Administración* definido este por F. Vilches Vivancos (2012: 152) como “el que utiliza cualquier administración pública en su relación con los ciudadanos y el que estos emplean en sus tratos con ellas”, y el español jurídico.

Consideramos que dependiendo de la duración de un curso de español jurídico, de su carácter extensivo o intensivo, se puede contemplar un apartado independiente sobre el lenguaje administrativo en el que se mostrarían las características propias del lenguaje y el sistema administrativo español ya que no es habitual la impartición de un curso de español de la Administración de forma independiente. No obstante, resaltamos las siguientes características ya que solo lo trataremos en este apartado: por una parte, que el discente, dada su dificultad incluso para los propios nativos, debería poseer un nivel alto de competencia lingüística –F. Vilches Vivancos considera que un C1 sería el nivel mínimo–; y por otra parte, la dificultad del lenguaje administrativo radicaría en el léxico especial, los tecnicismos propios de la Administración, sus giros y sus expresiones enquistadas.

c) *Español del Turismo*

El español del turismo o utilizando la denominación de S. Pastor Cesteros (2004: 31) *el lenguaje de las actividades turísticas* es considerado por la autora un tipo lengua de especialidad que “está determinado no por el lenguaje sino por las situaciones comunicativas que se presentan”. Siendo este uno de los temas más controvertidos ya que algunos autores no consideran el español del turismo como lengua de especialidad, esta apreciación dependerá de la importancia o la relevancia que se le da al lenguaje del turismo en su faceta de lenguaje especializado o no, sin embargo y como hemos expresado a lo largo de nuestro trabajo de investigación no creemos oportuno considerar el léxico como determinante en la consideración del español con fines específicos sino que va más allá, en este sentido estamos de acuerdo con M^a V. Calvi (2006: 19) cuando observa que “el lenguaje del turismo se caracteriza por una gran variedad temática y una formación de léxico específico bastante limitada; su inclusión entre los LFE, por lo tanto, resulta viable si renunciamos a una concepción de los mismos basada en el léxico para adoptar un enfoque centrado en el discurso, teniendo en consideración las funciones del acto comunicativo y los factores situacionales”. Por lo tanto, y así lo consideramos, la denominación del lenguaje del turismo como EFE, y a diferencia del lenguaje jurídico por ejemplo, no radica en su distancia con respecto a la lengua estándar, sino mediante la enseñanza de una serie de situaciones que son propias del mundo del turismo pero que le hacen igual de merecedor que cualquier otra enseñanza con fines específicos de tal consideración. El español del turismo ha tenido y tiene una gran demanda, sin embargo es cierto que, como señala R. Pinilla Gómez (2012), la bibliografía al respecto sigue siendo escasa debido quizá a que la enseñanza del español del turismo adolezca de cierta falta de sensibilización en su importancia e incluso de su dificultad en la enseñanza si lo que pretendemos es un tratamiento profesional de los mismos. Por lo que pensamos que se hace imprescindible un análisis

más profundo en los diferentes congresos de fines específicos porque se trata de un sector de gran importancia económica para nuestro país y debe ser tratado en su enseñanza a los profesionales extranjeros con toda la exhaustividad y profundidad que le corresponde: así, y a modo de conclusión, como señala la autora anteriormente citada “el español del turismo se trata de una lengua de especialidad que se caracteriza por su interdisciplinariedad y su heterogeneidad, asimismo su diversidad de situaciones comunicativas así como las necesidades específicas que tiene todo discente de este tipo de cursos disipan las dudas de que se trate de una lengua de especialidad” (2012: 199).

Si bien esta es la clasificación más clásica de las distintas áreas de enseñanza de EFE, y sobre la que más se ha escrito e investigado sin duda porque son las más demandadas, en estudios recientes como en *Teoría y práctica de la enseñanza/aprendizaje del español para fines específicos* (2012) S. Robles Ávila y J. Sánchez Lobato (coords.) incluyen en la selección otros tipos de EFE de los que citaremos los artículos y el/la autor/-a, así como una explicación sobre qué tratan:

- d) En *Medios de comunicación y español con fines específicos* de M^a V. Romero Gualda (2012: 39-74), la autora hace un análisis del español periodístico al que prefiere denominar más que como lengua de especialidad o con fines específicos como *lenguaje sectorial* (Beccaria: 1973), presentando las características del lenguaje periodístico español así como una programación basada en un curso de seis semanas en la que pone en práctica la teoría anteriormente presentada. Resulta un artículo interesante ante todo porque son escasos los trabajos sobre este aspecto de EFE y también porque puede resultar una propuesta de futuro en el sentido de que los medios de comunicación –especialmente en Estados Unidos– cada vez más hablan en español.

- e) *El español de la publicidad* de S. Robles Ávila (2012: 119-120) donde la autora constata la falta de investigación de la publicidad como lenguaje de especialidad pese a que existe “unanimidad entre los especialistas en considerar el lenguaje de la publicidad como una variedad lingüística que cumple una finalidad comunicativa concreta y diferenciadora respecto a la lengua común”. S. Robles Ávila –al igual que M^a V. Romero Gualda– prefiere la denominación del lenguaje de la publicidad como *sectorial* aunque matizando que este a su vez se diferencia de otros lenguajes sectoriales: ya que presenta unas características propias; es un lenguaje que no está creado para la comunicación entre los profesionales sino, como es sabido, el lenguaje de la publicidad está creado para su destinatario que no es otro que el potencial comprador; otro rasgo que diferencia al español de la publicidad entendido como EFE es que no resalta por su terminología sino porque se trata de “actos de habla perlocutivos que buscan manipular al interlocutor para que lleve a cabo la acción comercial”⁴² y, por último destaca por un mayor riesgo de contagio que otros lenguajes con fines específicos del español general.

Siendo como es, y como señalábamos anteriormente, un área de EFE que está por desarrollarse plenamente pensamos que en el futuro será una especialidad del español más demandada que en la actualidad ya que si nos basamos en datos como que en 2050 se estima que la población hispana llegará a ser de 50 millones, esto supone por lo tanto un volumen bastante considerable de potenciales compradores. Esta opinión se basa en una serie de datos muy recientes que señalan no solo que asciende la población hispana en EE.UU sino que también se trata de una población con cada vez mayor poder adquisitivo. Es precisamente en el aspecto económico en el que puede ser interesante para el español de la publicidad ya que como señala G. Gómez Dacal en el *Anuario 2011* del IC, los análisis económicos tienen el “objetivo de redimensionar las cifras relativas a la capacidad de compra y consumo de esta ingente

⁴² Este rasgo caracteriza asimismo al español jurídico.

población de más de 35 millones de personas, y de revisar los sistemas de creación de estados de opinión y marketing a través de los que se capta al comprador que habla español”: si existe este potencial comprador, los profesionales que quieran ser cada vez más efectivos en su propósito de captar a este comprador hispano quizá demanden cada vez más cursos que les enseñen a ser más competentes y conocer con más profundidad el español de la publicidad. Por lo tanto, como señala S. Robles Ávila (2012), el objetivo de los cursos de español para la publicidad debe centrarse en mostrar a los discentes las producciones en español, desentrañando sus claves lingüísticas y culturales.

Se hace imprescindible el conocimiento y el reconocimiento de este tipo de español con fines específicos, tanto el de los medios de comunicación como el de la publicidad, que si bien no se puede considerar tradicionales en EFE sí pueden tener muy buenas perspectivas futuras en cuanto a una ascendente demanda que estamos seguros se producirá ya que el potencial consumidor estará más predispuesto a adquirir un producto o a escuchar determinada radio o leer determinado periódico si se lo presentan en unas claves lingüísticas y culturales adecuadas.

Otra muestra de que la enseñanza/aprendizaje de EFE puede y debe abrirse a otros campos son los siguientes artículos del *Congreso Internacional del Español para Fines Específicos* (en adelante CIEFE), así nos encontramos con que además de las ramas tradicionales del español con fines específicos se empiezan a presentar ponencias, comunicaciones y talleres que tratan temas como:

–En CIEFE I (2000): *La enseñanza del léxico específico del vino*
de R. Blanco Fernández de Caleyá

–En CIEFE IV (2011): *La neología en la traducción de textos urbanísticos*
de S. del Río Zamudio

No obstante, donde se puede apreciar una mayor variedad y apertura de la enseñanza con fines específicos con propuestas más innovadoras en los temas tratados

es en los diferentes congresos de la *Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*⁴³ (en adelante AELFE), así como en su revista *Ibérica*⁴⁴, en la que destaca los numerosos artículos sobre la enseñanza de lenguas en ámbitos como la sanidad⁴⁵, la arquitectura, la ingeniería, etc.

Una vez que hemos expuesto la tipología de enseñanzas en EFE, pasaremos a la definición de las lenguas de especialidad⁴⁶. Uno de los temas que más bibliografía ha generado en relación con la enseñanza/aprendizaje de lenguas con fines específicos y, dentro de esta área, de la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos es, como apunta A. Felices Lago (2006), el concepto y la determinación de los lenguajes especiales. De este modo, y fruto de este debate podemos clasificar las diferentes interpretaciones sobre el asunto en los siguientes grupos:

- 1) Concebir las lenguas especializadas como códigos de carácter lingüístico diferentes al de la lengua general ya que poseen unas características propias.

El poder delimitar estos códigos de la lengua general dependerá de elementos extralingüísticos y comunicativos determinantes de la especificidad de cada caso. Elementos comunes, que, en muchos casos, los dotará de unidad.

Desde este punto de vista fueron apreciadas las lenguas de especialidad por Hoffmann (1979).

⁴³ Como se definen ellos mismos, AELFE es “una asociación europea de profesores universitarios de lenguas para fines específicos”. Fundada ya en 1992 tienen como objetivo “fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y la tecnología”.

⁴⁴ Además de Congresos, AELFE tiene una publicación semestral llamada *Ibérica* la que bajo la denominación de “revista científica” trata exclusivamente temas relacionados con el campo de las lenguas para fines específicos.

⁴⁵ Para una completa información sobre el español de la sanidad, recomendamos asimismo el interesante artículo de L. Sala Caja y M. Itoigawa, “Retos y peculiaridades del profesor de español para fines específicos: el curso de español para los servicios de salud de la universidad provincial de Aichi” en las *Actas del XIX Congreso Internacional de la asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), Cáceres (2008).

⁴⁶ M^a T. Cabré Castellví (2006) ya nos señaló que ni siquiera existe consenso a la hora de utilizar un término único en la denominación de lo que nosotros hemos optado por llamar “lenguas de especialidad”. Esta diversidad de denominaciones serían las de “Lenguajes especializados”, “Lenguas de especialidad” y de “Lenguas o Lenguajes para fines o propósitos específicos”. La confusión, junto con una concepción lingüística diferente, se debe a que los estudios acerca de esta disciplina se publicaron en lengua inglesa y, por lo tanto, en sus diferentes traducciones al español no ha habido un criterio unánime.

- 2) Considerar las lenguas de especialidad como simples variantes del lenguaje general.

Los autores que más desarrollaron esta línea fueron Rey (1976), Quemada (1978) o Rondeau (1983): estos lingüistas pensaban que las lenguas de especialidad simplemente destacaban sus acumulaciones léxicas que resultaban ser más frecuentes que en la lengua común.

- 3) La última de los posicionamientos teóricos ante las lenguas de especialidad sería el de considerarlas como subconjuntos, preferentemente pragmáticos, del lenguaje entendido en un sentido global.

Como consecuencia de este planteamiento se niega la posibilidad de analizar las lenguas de especialidad desde un punto de vista estrictamente lingüístico, sino que este análisis debe partir desde sus aspectos comunicativos. Los autores que se sitúan en este tercer grupo son: Varantola (1986), Picht y Draskau (1985) o Sager, Dungworth y McDonald (1980).

Una opinión que es representativa de la confusión imperante ya que por una parte se reconoce que no son sistemas lingüísticos independientes pero al mismo tiempo, y por razones no lingüísticas, se les diferencia de la lengua común es la de A. Cervera Rodríguez quien dice (2012: 77) que “las lenguas especiales son numerosas y se caracterizan por su heterogeneidad, pero no son sistemas lingüísticos completos, sino que se limitan sobre todo al léxico. A diferencia de los *niveles de lengua*, las lenguas especiales identifican a grupos sociales o ámbitos culturales de acuerdo con un criterio sociológico horizontal”.

M^a T. Cabré Castellví (1993: 135) ofrece una definición de lenguas de especialidad que, desde nuestro punto de vista, toma partido por el tercero de los grupos mencionados con anterioridad ya que sobrepasa los límites de la Lingüística y no focaliza la atención en el lenguaje sino en otros componentes que en conjunto, o de forma independiente, pueden proporcionar la denominación de lenguas de especialidad a las diferentes variantes de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Estas características de las lenguas de especialidad que la definen y la determinan, y que compartimos plenamente, son que se trata de “conjuntos especializados” ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios; “se presentan como un

conjunto con características interrelacionadas”, no como fenómenos aislados y, por último, que “mantienen la función comunicativa como predominante”. Como podemos observar en estas reflexiones se traspasa la perspectiva lingüística en el análisis de las lenguas de especialidad y se opta por una visión más innovadora y evidentemente pragmática. Por lo tanto, la autora propone la siguiente definición de qué son las lenguas de especialidad, así será especializado cualquier tipo de discurso –se supera la concepción restringida de léxico al hablar de *discurso*– “que se aleje de las características generales de la lengua por un elemento cualquiera de los siguientes: la temática, los interlocutores, la situación comunicativa o por el canal”. Resaltamos la idea de que con que se diera la especificidad en solo uno de estos elementos ya habría que considerarlo, y tratarlo, como una lengua de especialidad. Por lo tanto, el lenguaje deja de ser determinante de la especificidad y algunas de las variantes que se han puesto en entredicho el pertenecer o no a las lenguas de especialidad bajo este prisma se consideran partes del mismo conjunto: así no cabe duda de que la enseñanza de español para el turismo tiene la misma consideración de lengua de especialidad que la enseñanza del español jurídico y que en ambos casos el proceso de enseñanza/aprendizaje, como de cualquier otra enseñanza de las diferentes manifestaciones de la enseñanza/aprendizaje de EFE, no está centrado en la enseñanza del léxico sino que debemos atender a otros aspectos como el discurso, la situación comunicativa ... es decir, bajo la perspectiva de una enseñanza de EFE desde la Lingüística Aplicada.

Por lo tanto podemos concluir que nos parece un debate histórico poco significativo que ha ocupado mucha bibliografía en el análisis de las lenguas de especialidad, no prestando tanta atención a otros temas que, desde nuestro punto de vista, habrían resultado mucho más interesantes para el desarrollo de EFE, y que solo le podemos encontrar una explicación en el hecho de que se haya partido desde un punto de vista reduccionista de la cuestión en el análisis de las lenguas de especialidad. Compartimos, por lo tanto, la definición M^a T. Cabré Castellví (2006: 17) al considerar que los lenguajes de especialidad pueden considerarse como “subconjuntos de recursos específicos lingüísticos y no lingüísticos, discursivos, gramaticales y pragmáticos, que se utilizan en situaciones de comunicación consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas”.

Consideramos que un curso de español con fines específicos es algo más que la enseñanza de un léxico específico, con todo no le quitamos importancia a la enseñanza

del mismo ya que es sin duda una de las características de la lengua de especialidad pero, evidentemente, no es la única.

Estamos, por lo tanto, más de acuerdo con la tercera vía planteada, aquella que los considera *subconjuntos del lenguaje* Schiffko (2001), así como por la denominación de *lenguas de especialidad* para el conjunto de recursos específicos y la denominación de *lenguas con fines específicos* para el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

En este sentido nos parecen interesantes los estudios actuales que han puesto su atención en los aspectos pragmáticos relacionados con las lenguas de especialidad: uno de estos cambios es sustituir la visión reduccionista que puede conllevar la denominación de *léxico especializado* por el concepto más amplio de *terminología* ya que como señala S. Pastor Cesteros (2004: 21) la Lingüística Aplicada considera el lenguaje desde la perspectiva de su contexto social, político y económico: y aunque la terminología no cuenta con la tradición de la lexicografía, pues se trata de un objeto de estudio relativamente novedoso, sí nos interesa especialmente el desarrollo de la terminología que ha venido marcado por “la especialización cada vez mayor de los ámbitos profesionales, que requiere así el uso de un vocabulario específico que hay que establecer, ordenar y definir”. El foco puesto así no ya en el léxico sino en los términos entendidos como “piezas léxicas especiales de una disciplina” sería de suma importancia para un aprendizaje más significativo de EFE. M^a T. Cabré Castellví también pone de manifiesto la importancia de la comunicación especializada en nuestros días así como de la terminología que la representa:

Los lenguajes de especialidad son los instrumentos básicos de comunicación entre los profesionales y la terminología es el elemento más importante que diferencia no solo los lenguajes de especialidad de la lengua común, sino también los diferentes lenguajes de especialidad entre sí. Los términos reflejan la estructuración conceptual de una disciplina y, por este motivo, son la base de la comunicación especializada. Porque con la terminología además de ordenar el pensamiento, los especialistas transfieren el conocimiento sobre una materia, en una o más lenguas, y estructuran también la información en textos especializados (1999: 41).

Así, la autora llega a la conclusión de que son los textos y la terminología propia de cada ámbito profesional los que caracterizan la comunicación especializada, siendo

el uso de esta terminología especializada lo que dota de precisión, concisión y adecuación a la comunicación⁴⁷.

Por lo tanto las lenguas especiales tienen aspectos comunes al sistema general de la lengua pero al mismo tiempo tiene otros que las alejan: en consonancia con la acertada reflexión de J. Gómez de Enterría Sánchez (2001) es evidente que las lenguas especiales comparten un serie de rasgos con la lengua común pero lo interesante no es lo que comparten sino lo que les diferencia, esto es, una temática diferenciada, una función propia dentro de la comunidad en la que se utiliza y unas características pragmáticas de registro y textuales específicas en consonancia con el contexto específico en el que se ponen en práctica. En este sentido, en lo que las diferencia, es donde pone el acento el *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* (1997) cuando señala que lenguas de especialidad “se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos y que contienen rasgos léxicos, gramaticales y de otras índoles, diferentes de los de la lengua común”. Los rasgos léxicos⁴⁸ y gramaticales⁴⁹ son relativamente fáciles de analizar ya que su presencia es lingüística y tras el análisis verbal de los textos de la especialidad se puede llegar a una conclusión de los rasgos que definen a las distintas ramificaciones de EFE⁵⁰, sin embargo más difícil

⁴⁷ Frente a esta concepción pragmática de la importancia de la terminología, debemos reseñar el interesante artículo de F. Moreno Fernández (1999: 7-13) en el que reflexiona sobre la variabilidad en la terminología de las lenguas de especialidad. Nos parece muy conveniente señalar estas posibles ambigüedades terminológicas y recomendamos su lectura por los casos concretos que presenta y no incurrir en el error de considera estos términos como monolíticos, sin embargo lo consideramos casos aislados que no pueden poner en cuestión la importancia del concepto de *terminología* en la enseñanza/aprendizaje de EFE.

⁴⁸ El léxico sí representa rasgos más específicos, de ahí que hayamos analizado anteriormente el léxico más detenidamente, aún dando la importancia que realmente tiene no lo consideramos determinante ni exclusivo de la caracterización de las lenguas de especialidad como rasgo único. Además, y como hemos expuesto anteriormente, optamos por el análisis de lo que consideramos más adecuado a la enseñanza de EFE como es el concepto de terminología.

⁴⁹ F. Moreno Fernández (1999: 5) realiza una clasificación de los rasgos comunes desde el punto de vista lingüístico que comparten todos los lenguajes especializados. Destaca los siguientes:

1. Son variedades especializadas aquellas que sirven como instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas en una determinada materia.
2. Se caracterizan por utilizar, en términos generales, la gramática de la lengua común mezclada con ciertos usos que pueden destacar cualitativa o cuantitativamente.

⁵⁰ Junto a la controversia de lo qué diferencia las lenguas de especialidad de la lengua estándar, también se añade la opinión de que no todas las lenguas de especialidad poseen el mismo grado de diferenciación o, valga la redundancia, de especialización. Controversia que desde nuestro punto de vista no desvirtúa la consideración de lengua de especialidad.

de detectar y de la que se carece de una bibliografía exhaustiva es lo referente a lo que los autores llaman de forma general “de otras índoles”, eso que caracteriza a los lenguas de especialidad y que es el área más novedosa ya que traspasa lo meramente verbal –gramática y léxico– en su caracterización: la concepción del discurso, del género y de los textos como manifestación integradora tanto de lo lingüístico como de lo no lingüístico, de lo verbal y de lo verbal, de lo explícito y de lo implícito. Ir más allá mediante un análisis funcional-pragmático de las lenguas de especialidad es lo que nos permite aprehender en toda su profundidad las verdaderas características de las diferentes ramificaciones que representa la enseñanza de EFE.

Es incuestionable la importancia que ha tenido y tiene el *análisis del discurso* en la comunicación profesional, con especial atención al concepto de tipo y género de discurso. Recordamos que para B. Aguirre Beltrán (1998) su importancia es tal que enseñar un tipo de discurso determinado es lo que hace que la enseñanza sea especializada, esta reflexión cobra todo su sentido si no nos centramos en considerar el léxico como la única forma de medir la desviación o no de la lengua común y consideramos el discurso como base característica y definitoria de las distintas áreas de enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Se trata, como señalábamos anteriormente, de un punto que encierra cierta controversia ya que si bien es cierto que nadie duda de que el lenguaje jurídico, el de los negocios o el de la Administración gozan de esta cualidad, no ocurre así con otras variedades donde, a veces, hasta los mismos especialistas tienen bastantes reticencias en denominarlas bajo esta etiqueta, en esta línea se sitúa la opinión de C. Moreno García (2004) quien considera que el español para el turismo no constituye un lenguaje específico ya que se nutre de otros muchos campos, otros autores sin embargo optan por una vía intermedia al considerarlos *lenguajes sectoriales* (Beccaria: 1973), definición que resulta más cómoda para autores como M^a V. Romero Gualda (2012: 43) al referirse a los medios de comunicación, o S. Robles Ávila (2012: 119) al hablar del español de la publicidad quien considera que “frente a las jergas o a los lenguajes científico-técnicos, el español de la publicidad forma parte de los llamados *lenguajes sectoriales*, entendiendo por tales aquellos propios de actividades o profesiones distintas en las cuales no existe finalidad críptica”. Otros autores, como E. Hernández Longas (1999: 173) aún partiendo de la idea de que las lenguas especializadas no suponen una lengua distinta intentan confluír conceptos que, en nuestra opinión, en lugar de clarificar ideas lo que se obtiene es un resultado

contrario, así puntualiza que no se puede hablar de lenguas de especialidad sino de *lenguajes especializados* y más que de lenguajes especializados de *discursos especializados* ya que según la autora una definición de discurso es “lenguaje en situación, en contexto”.

Se puede pensar que la reticencia a utilizar la definición de “lenguas de especialidad” tiene su origen en el tipo de español con fines específicos del que se hable y de la consideración de un léxico especializado como determinante de unas características diferentes a las de la lengua común.

Por lo tanto, y tal como señalábamos con anterioridad, partimos del hecho de que las lenguas de especialidad o, si se prefiere, los lenguajes especiales se caracterizan no solo por el léxico sino también, y sobre todo, por una tipología textual y discursiva que las define y las aleja de la lengua común. De este modo, y siguiendo a B. Aguirre Beltrán (2004), podemos concluir que denominamos lenguas de especialidad, aquellas que se caracterizan por estos factores o por algunos de estos factores:

- a) Léxico exclusivo, que evita la polisemia y las connotaciones.
- b) Utiliza una amplia terminología.
- c) Uso de la gramática general con determinadas finalidades.
- d) Se basan en dos factores extralingüísticos: un componente temático y un componente sociológico.
- e) Integración, adaptación o adopción de una ingente cantidad de tecnicismos.
- f) Se busca la eficacia comunicativa.
- g) Estilísticamente se opta por la impersonalidad y la escasa afectividad.
- h) Clara tendencia al discurso escrito.
- i) Se basan en tres conceptos básicos: Competencia comunicativa, análisis de necesidades y currículo.

Por lo que siempre que en un curso de EFE se cumplan estas características o algunas de ellas, y según nuestro punto de vista, se cumplen –en mayor o menor grado– en todos los casos se debe hablar sin ningún tipo de ambigüedad de cursos de lenguas especiales o con fines específicos, hecho que está determinado por todos los componentes tanto humanos como materiales que diferencian un curso con estas

características, sea del tipo que sea, de un curso de enseñanza/aprendizaje del español estándar.

Finalmente suscribimos las siguientes palabras de M. Llobera Cànaves que resultan ser de los pocos ejemplos en los que se sugiere cierta autocrítica y una dirección errática o no tan acertada en la enseñanza de EFE, así podemos leer:

Llama la atención la importancia que hemos dado a los elementos lingüísticos de la comunicación en este ámbito de la enseñanza (la enseñanza de EFE). Es decir a la parte lingüística de la semiótica de la comunicación y sin embargo a la escasa importancia que se ha dado a los otros sistemas semióticos que intervienen (...) Es muy probable que si tomamos un modelo de discurso en el que se contemplen las manifestaciones de la relación de los participantes, la acción lingüística que desarrollan, la manera cómo la información está organizada en el discurso, y finalmente cómo se organizan las intervenciones, tendremos que modificar nuestra manera de articular prácticas en el aula de español para fines específicos. Los malentendidos sociales pueden ser mucho más destabilizantes para las buenas relaciones que la ignorancia de algún término especializado, o algún error morfogramático (2000: 12).

Solo reconociendo cierta dirección errática en ciertos aspectos que caracterizan la enseñanza/aprendizaje de EFE podremos realmente empezar a caminar por derroteros más acertados que finalmente tendrán siempre el objetivo de llegar a ser más certeros en nuestra forma de entender y llevar a cabo su investigación y su enseñanza.

1.3. PERFIL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Si partimos de las peculiaridades que tiene que tener el docente de español para fines específicos y la reflexión acerca del perfil más adecuado a este, nos encontramos que es un tema poco tratado o no tratado en toda la profundidad que el asunto requiere. Aunque también es cierto que se ha ido perfilando progresivamente las características necesarias para delimitar cuál es el perfil del docente de EFE: de este modo, y en una progresión paralela sobre la concepción de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad, se ha pasado de una idea más simple a otra, la actual, mucho más compleja. En un principio, había cierta tendencia a simplificar la formación del docente y los argumentos que se esgrimían llegaban a ser redundantes, siendo la idea más generalizada que el profesor de EFE, filólogo, no tenía por qué ser un

especialista de la materia que impartía. Lo cierto es que quizá por cierta inercia con la docencia de ELE, se pensaba que el perfil del profesor de EFE era muy similar pero con una cierta formación en la materia, sin embargo la docencia de EFE no se puede comparar con la de ELE, aunque en ambos casos hablemos en definitiva de enseñanza de español a extranjeros: en primer lugar, porque partimos de una enseñanza especializada y, en segundo lugar, porque el discente tiene un perfil muy concreto y delimitado que no se corresponde con la variedad de perfiles del estudiante de lenguas estándar. Por lo tanto, si la pregunta inicial es que cuál es el perfil idóneo para la enseñanza/aprendizaje de EFE, la respuesta ya resulta complicada desde el inicio ya que partimos de que tanto el perfil como la formación del docente de EFE es un asunto controvertido y mucho más complejo de lo que se pensó en su origen. En este sentido, y según B. Aguirre Beltrán (2012) no existe ni un perfil definido ni una formación inicial que garantice la posibilidad de actuar en todas las situaciones posibles de enseñanza/aprendizaje.

Partimos, por lo tanto, de la idea de que quizá cada vez sea menos raro, o más frecuente, ver como profesionales cuya formación universitaria no es la tradicional en ELE ven una oportunidad profesional hasta ahora poco viable como docentes de EFE.

Si la base es una concepción multidisciplinar de EFE y una concepción pragmática de su enseñanza y además delimitamos el perfil de profesor al del español para fines profesionales, el mundo de la enseñanza de EFE debe ser un área mucho más abierta en relación con su docencia que la de ELE. Por lo tanto, si nos parece idóneo que un filólogo imparta o sea capaz de impartir, con la formación debida, cualquier curso de EFE por qué no nos debería parecer igualmente acertado que cualquiera de estos profesionales, con la formación debida, impartiese asimismo también cualquiera de los cursos de EFE. Esta nueva situación conllevaría un doble esfuerzo, por una parte al docente de ELE que quiera ser un especialista de la enseñanza de español lo que le obligaría a tener un conocimiento profundo de la materia y, por otra parte, al licenciado en derecho, medicina, ingeniería, etc. que tendría que poseer una formación tanto en ELE como en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad. En cualquier caso, consideramos que estas exigencias tendrían unas consecuencias muy positivas en las distintas áreas de aprendizaje de EFE ya que representan la multidisciplinariedad que es inherente a las lenguas de especialidad.

Tenemos que desterrar la concepción de que todo filólogo puede dar cursos de EFE con ciertos conocimientos de la materia ya que los especialistas son nuestros alumnos. Esta concepción del profesor de EFE tiene su explicación en los orígenes de la enseñanza con fines específicos, así lo vemos en las siguientes palabras de T. Hutchinson y A. Waters en relación con la formación del profesor de inglés con fines específicos, interesantes por la influencia posterior que han tenido en las opiniones de otros autores:

ESP teachers do not need to learn specialist subject Knowledge. They require three things only.

- i) a positive attitude towards the ESP content;
- ii) a knowledge of the fundamental principles of the subject area;
- iii) an awareness of how much they probably already know.

In other words, the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter (1987: 163)

A partir de esta idea que se sitúa en la génesis de la enseñanza con fines específicos y en referencia a la lengua inglesa, sino con las mismas palabras sí, al menos, sobrevolando la misma concepción sobre el perfil del profesor de EFE nos podemos encontrar otras opiniones que van en la misma línea, destacamos la siguiente de M^a L. Sabater:

Después de varios años de práctica sobre el terreno, he llegado a la conclusión de que lo que necesita un profesor/-a de EFE se puede resumir de la siguiente manera. Ante todo es necesario que posea una actitud positiva y de real interés por las áreas temáticas alrededor de las cuales sus alumnos deben saber desenvolverse en su profesión. Por otra es cierto que debe poseer unos conocimientos básicos sobre el tema específico en el que se centran las actividades profesionales de sus estudiantes. Sin ellos, no podrá abordar aspectos de lengua y de destrezas profesionales realmente relevantes, pero no es necesario ser un especialista en el tema (2000: 2).

Evidentemente tenemos que hacer un gran esfuerzo para la formación de los profesionales de EFE, solo de esta forma se podrá realizar clases de un alto nivel que solo puede traer como beneficio el prestigio en la docencia que ya tenemos en ELE pero que todavía, según nuestra opinión, hay que conquistar en EFE. No debemos olvidar que el perfil de estudiante de EFE es el de profesionales o estudiantes que demandan

una enseñanza especializada y que satisfaga sus necesidades comunicativas en ámbitos muy restringidos. Por lo tanto, no cabe otra posibilidad que solo un profesor de EFE competente pueda formar a estudiantes competentes. Esta competencia se puede obtener mediante varios medios: o un filólogo con un profundo conocimiento del área tratada, o un profesional con un profundo conocimiento en la enseñanza de EFE. Es en este sentido, en el que nos recuerda M. Fajardo Domínguez (2000) que ya se podía interpretar en las palabras de Selinker (1979) que para que un profesor de español de EFE entienda un texto de forma apropiada, necesitaba conocer los conceptos y las presuposiciones, y que la ignorancia de estos significados dentro del texto como un todo, significa no comprenderlo: por lo que no tendrá más remedio que centrar su atención en la gramática y el vocabulario. En definitiva, cuanto menor sea el conocimiento sobre la materia tratada más horas en la enseñanza de EFE serán ocupadas por el léxico y por aspectos gramaticales. Conseguir un equilibrio consiste en ser un profesor de EFE con formación funcional-pragmática sobre la materia que se imparte, esto implica una formación íntegra del profesor: el camino para llegar a ser un gran profesional no es único, debemos estar más abiertos a la entrada de otros profesionales en un área multidisciplinar de la enseñanza de lenguas dirigido a un estudiante con un perfil muy definido.

El perfil del profesor de EFE es el de especialista en la enseñanza de español, y como tal debe responder a las expectativas de sus estudiantes. Está cambiando el perfil del discente de español, así compartimos la reflexión de S. Pastor Cesteros (2004: 302) cuando dice que el aprendiz de idiomas “no es ya alguien que quiere aprender una lengua *en abstracto*, de modo general, sino un individuo que desea aprenderla para hacer algo en particular, para desenvolverse comunicativamente en un espacio profesional o académico claramente delimitado”. Si cambia el perfil del estudiante de español irremediabilmente tendrá que cambiar el perfil del profesor de español. Parece de sentido común que un docente que sea tan versátil como para impartir clases de español general pero al mismo tiempo se haya formado para poder impartir clases de EFE, será en principio, un profesional más completo y, queremos pensar, que debería ser también un profesional más revalorizado y mejor remunerado.

Terminamos, una vez más, con las sabias palabras de B. Aguirre Beltrán que realiza un retrato de lo qué supone ser profesor de EFE en la actualidad y pese a su longitud lo reproducimos íntegramente para poder llegar a entender en todo su sentido

cuál es o debe ser el perfil del profesor de EFE del siglo XXI. Concepción de la docencia de EFE, palabras que suscribimos:

Este perfil requiere, además del dominio lingüístico del español, una formación como profesor especializado en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), actualización científica en relación con las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje y las investigaciones relativas al proceso de aprendizaje, y experiencia en las aplicaciones de las nuevas tecnologías; junto con una cualificación específica como profesor especializado en Español con Fines Específicos (EFE), que abarca conocimiento de las etapas y desarrollo del enfoque de la enseñanza de lenguas con fines específicos, fundamentos para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, técnicas para realizar análisis de necesidades, diseño de cursos y programación específica para un grupo determinado; conocimientos sólidos sobre la naturaleza de la lengua y la naturaleza del aprendizaje, enfoques metodológicos, creación de materiales y evaluación; conocimientos sobre la variación lingüística y, específicamente, de las lenguas de especialidad que se interrelacionan en los ámbitos académicos y profesionales (descripción, características lingüísticas, pragmáticas y funcionales, terminología, textos especializados, géneros, etcétera); procesos básicos de comunicación y las particularidades de la comunicación en ámbitos académicos y profesionales; la dimensión intercultural en la negociación y nociones de protocolo, así como conocimientos sobre el entorno empresarial: Economía, Organización empresarial, Márketing y Publicidad, Servicios bancarios, etcétera, sin olvidar nunca que es profesor de español (2012).

1.4. REFERENCIAS A LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y AL ÁMBITO PROFESIONAL EN LOS DOCUMENTOS EUROPEOS DEL CONSEJO DE EUROPA Y DEL INSTITUTO CERVANTES

Analizaremos los documentos oficiales más relevantes publicados a finales del siglo XIX y principios del siglo XXI en relación a la enseñanza/aprendizaje de lenguas para investigar con qué base teórica cuenta la enseñanza con fines específicos para su desarrollo y puesta en práctica.

A través de un recorrido que nos lleva a la investigación de los documentos europeos creados por el Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las L2/LE y del IC en la enseñanza/aprendizaje del español, analizaremos cómo ha sido tratada y considerada la enseñanza/aprendizaje con fines específicos por parte de cada una de las instituciones citadas. Evidentemente, dada la ingente cantidad de documentos originados por estos dos organismos, centraremos nuestro estudio en aquellos textos que hacen referencia a la elaboración de los currículos, partiendo, por lo tanto, de un estudio concreto de textos en un área limitada por un objetivo establecido de antemano: análisis de documentos europeos y españoles en los que se plantean cuestiones relacionadas con la elaboración de currículos⁵¹ para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

Pretendemos confirmar la intuición que tenemos de que la atención que se le ha prestado a este ámbito tan específico de la enseñanza ha sido desigual y, en cierto sentido, hasta paradójica. Veremos cómo según se ha avanzado en el tiempo, desde 1975 hasta 2012, es decir, el tiempo transcurrido desde el primer documento analizado hasta el último, se ha pasado de unas referencias “superficiales”, y/o en ocasiones implícitas, a la publicación en 2012 por parte del IC de la *Guía para el diseño de*

⁵¹ S. Fernández López (2011) considera, tras la confusión que pueden suponer términos relativamente nuevos como es el caso de *currículo*, que el autor que da una definición más integradora de todos los componentes del currículo es A. García Santa-Cecilia (1995), *Diccionario de términos clave de ELE*, cuando lo caracteriza como: “el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; Estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje”

currículos especializados (en adelante *Guía*), complemento del *Plan curricular del IC. Niveles de referencia para el español* (en adelante *PCIC* o *Plan Curricular*) (2006), y que supone, al menos en la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos, un gran avance que, por otra parte, aún no se ha dado a nivel europeo: es evidente que en el largo y productivo camino recorrido por Europa en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas quedaría este último paso, esto es, la publicación de un documento oficial marcando unas pautas generales y homogéneas –del mismo modo que el *MCER* (2002)– en cuanto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de especialidad.

En la siguiente línea cronológica podemos apreciar gráficamente las fechas de publicación y los títulos de los diferentes documentos seleccionados para nuestra investigación y poder percibir, de este modo, su evolución en un período que abarcaría casi cuarenta años. Posteriormente analizaremos aquellos documentos europeos citados distinguiendo entre aquellos que se hayan traducido al español, en cuyo caso tomaremos como objeto de estudio el texto traducido⁵², y aquellos documentos elaborados por el Consejo de Europa que aún no se han traducido al español pero que analizaremos dada su importancia como base de los documentos publicados en adelante. Una vez que obtengamos conclusiones del estudio de estos textos europeos, nos centraremos en el análisis de los documentos españoles elaborados por el IC y que suponen herramientas básicas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad en español. Los dos documentos seleccionados, el *PCIC* y la *Guía*, tienen una diferencia fundamental pues si bien el primero de ellos surge con un claro propósito de ver reflejadas las directrices europeas en materia lingüística, el segundo es producto de la iniciativa del IC de dotar a los profesionales de la enseñanza de fines específico de una “guía”, como se indica en el título, para el diseño de currículos especializados⁵³. No obstante, la *Guía* se complementa con el *Plan Curricular*, ya veremos en qué aspectos se entiende como un texto independiente y en cuáles es un texto que remite a este.

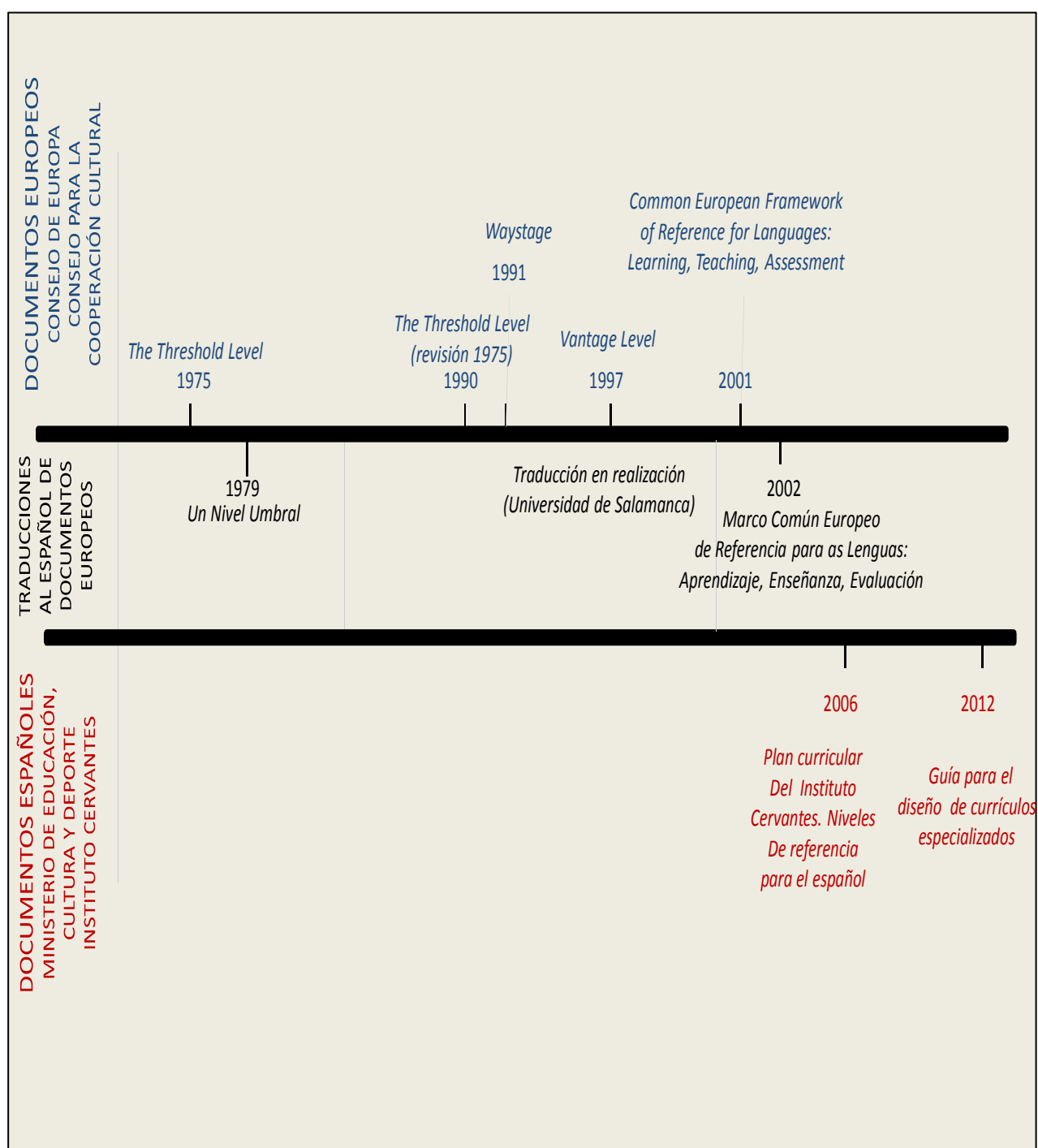
Nuestro objetivo, por lo tanto, está claramente delimitado: la búsqueda de referencias a las lenguas de especialidad en una serie de textos, de cómo estas (las

⁵² Este recurso metodológico se ve motivado por el hecho de que no se trata de meras traducciones sino de textos traducidos y adaptados a las características propias de cada idioma.

⁵³ Según avance nuestro estudio haremos más hincapié en las diferencias y similitudes de los dos documentos, es decir, del contenido así como del significado de sus títulos.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

referencias) han sido progresivamente más abundantes –lo que significaría una ascendente toma de conciencia de la importancia que está cobrando la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad sin que se haya culminado en Europa, como decíamos anteriormente, la elaboración de un texto que sirva de “marco” para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.



1.4.1. Análisis de documentos europeos

La política lingüística que está llevando a cabo la UE en la actualidad en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras no ha surgido de forma espontánea ni azarosa sino que responde a una planificación de objetivos que tiene sus orígenes hace ya más de 30 años.

Es un hecho fácilmente contrastable que estamos viviendo un apogeo, en todos los aspectos, relacionado con el aprendizaje de un segundo o tercer idioma: esta evidencia se ve reflejada en las recientes denominaciones de *centros bilingües* en el sistema educativo español así como la exigencia de que el profesorado nativo alcance, como mínimo, un B2 de competencia lingüística en un idioma extranjero que le capacite para impartir una parte del currículo en ese segundo idioma⁵⁴. Esta “revolución” en nuestro sistema educativo simplemente es el reflejo de los deseos lanzados por la UE en cuanto a la consecución de una Europa plurilingüe y pluricultural, y que tiene su precedente más inmediato en la aprobación de la *Agenda de Lisboa* en el año 2000⁵⁵, así como la propuesta de una serie de objetivos en la *Agenda 2020*⁵⁶. Los resultados sobre esta atención al aprendizaje de idiomas verán la luz dentro de unos años cuando podamos comprobar si han sido efectivas estas medidas en el aprendizaje de idiomas en Europa. En principio, y dada la concepción integral del plurilingüismo, tenemos que pensar que los resultados serán satisfactorios.

⁵⁴ *De facto* la mayoría de los centros están optando por la enseñanza bilingüe en el idioma inglés a causa de su indiscutible proyección y su incuestionable puesto como idioma internacional.

⁵⁵ De la *Agenda de Lisboa 2000* destacamos los siguientes puntos relacionados con los temas tratados 1. La UE se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Dichos cambios afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas y exigen una transformación radical de la economía europea (...) 2. El ritmo cada vez más rápido del cambio significa que es urgente que la Unión actúe ahora para aprovechar plenamente los beneficios y oportunidades presentes. De ahí la necesidad de que la Unión establezca un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de aumento de la innovación y de la reforma económica y de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; debería establecerse un diploma europeo (...) establecer, antes de finales de 2000, los medios para estimular la movilidad de estudiantes, profesores y personal de formación e investigación (...).

⁵⁶ La Comisión propone para la UE cinco objetivos cuantificables para 2020, de estos destacamos dos relacionados con los temas tratados: el empleo y la educación. Una de las propuestas sería la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos, con el claro objetivo de modernizar los mercados laborales europeos y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida.

La educación se ha convertido en uno de los temas y objetivos prioritarios en la UE. Dicho interés se relaciona con la reactivación y la movilidad laboral en Europa. En este contexto de actuaciones, el aprendizaje de idiomas ha llegado a ser una de las necesidades, y por lo tanto, uno de los objetivos más importantes: junto al aprendizaje de al menos una lengua como L2/LE, se apuesta asimismo por la adquisición de lo que se ha venido en llamar *competencia digital* –lo que desde hace unos años se traduce en la carta de presentación en cualquier centro educativo español: los denominados *Centros TICs y/o Centros Bilingües*–. Siendo estas, por lo tanto, las propuestas y los propósitos europeos para los próximos años en el ámbito educativo, cada país miembro está trabajando en aquellos aspectos que representan en cierto modo sus debilidades; en España es por todos reconocido que una de dichas debilidades es el aprendizaje de idiomas, condición indispensable para que también se produzca una mayor movilidad entre los ciudadanos de los países miembros y así, intentar también erradicar uno de los grandes problemas europeos, y especialmente español, como es la alta tasa de desempleo mediante un equilibrio entre la oferta y la demanda entre los países miembros de la Unión.

El Consejo de Europa, y más concretamente el Consejo para la Cooperación Cultural, viene desarrollando una serie de proyectos relacionados no solo con la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas que conforman la UE, sino también con la protección y el fomento de la importante diversidad lingüística, y por lo tanto cultural, que sin duda caracteriza al continente. Uno de los objetivos de esta política lingüística –el aprendizaje de al menos otra lengua europea además de la nativa– puede tener una doble lectura: se puede considerar una medida “preventiva” o “previsora” ante la movilidad laboral de los europeos o se pueden interpretar como una forma de facilitar o fomentar dicha movilidad, en cualquier caso, y cualesquiera que sean los motivos, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en cualquiera de los países miembros se ve avalada por el conocido *Convenio o Acuerdo de Schengen*⁵⁷ mediante el cual se apuesta por una Europa sin fronteras.

⁵⁷ El Convenio o Acuerdo de Schengen: *Schengenland* es la denominación dada al territorio que comprende a aquellos Estados de la UE que han acordado la creación de un espacio común cuyos

Consecuencia del interés de Europa por el futuro de nuestro continente, es el esfuerzo dedicado por el Consejo de Europa –a través del Consejo para la Cooperación Cultural– en desarrollar un enfoque homogéneo de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y promover el plurilingüismo a gran escala mediante la aplicación de instrumentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: esto se ve reflejado tanto en los documentos que vamos a analizar como en el resto de la bibliografía europea que por razones evidentes no es posible analizarla en su totalidad.

Desde esta perspectiva, destacan las siguientes iniciativas de especial interés para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas europeas:

- Descripción de los niveles de competencia lingüística: *The Threshold Level* (1975,1990); *Waystage* (1991) y *Vantage Level* (1997).
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001).
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (2002).

Hasta la fecha, además de la actualización de *Threshold Level* publicada en 1990, se han publicado *Waystage* (1991) y *Vantage Level* (1997), que describen respectivamente, un nivel inferior y superior al nivel *Threshold*. Estos tres niveles han sido incorporados al sistema de niveles comunes de referencia del MCER. Existe traducción al español de la versión de *Threshold Level* de 1971 (*Un Nivel Umbral*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979). La Universidad de Salamanca se está haciendo cargo de la traducción de *Vantage Level*, por lo que aún no tenemos acceso al texto en su traducción al español. Finalmente, del *Marco de referencia* contamos, como es sabido, con su traducción al español desde 2002.

Como hemos visto en el gráfico, hay que remontarse hasta 1975 para encontrar las primeras alusiones, como detallaremos posteriormente, a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad. En este año se publicara *Threshold Level*, documento

objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre estos países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas. Fuente: Ministerio de Interior de España.

que marca el principio de los posteriores documentos europeos en relación al establecimiento de unos niveles comunes de competencia lingüística. Esta primera edición se elabora para la enseñanza/aprendizaje del inglés como L2/LE. Como dijimos anteriormente, vamos a obviar el análisis de esta primera versión en inglés, y para la lengua inglesa, y nos centraremos en el análisis de su correlato en español, y para el idioma español, *Un Nivel Umbral* (1979).

- Descripción de niveles de competencia lingüística

Una serie de documentos europeos han tenido como cometido la descripción de los niveles de competencia lingüística. El origen de esta iniciativa se remonta al año 1975, fecha en la que se publica *The Threshold Level* (Van Ek). De dicho texto existen una serie de adaptaciones a los distintos idiomas de la UE, ya que este se creó para el ámbito concreto del inglés, entre dichas traducciones apareció en 1979 su correlato en español, *Un Nivel Umbral* (P. Slagter). Como indicamos al principio, nuestra intención es proceder al análisis de las referencias a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad que se hacen en estos documentos.

1.4.1.1. *Un Nivel Umbral* (P. Slagter, 1979)

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC el *Nivel Umbral* (inglés, *Threshold Level*) “define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia”.

Tras el análisis de este documento, anunciamos ya que son escasas las referencias a las denominadas “lenguas de especialidad” o, en el caso de que estas se realicen, se hacen de forma solapada o poco explícita. Y ahí radica la paradoja, ya que *Threshold Level* surge tras un simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de Adultos* celebrado en 1971 en el que se reflexiona sobre las importantes migraciones de trabajadores que se estaban produciendo en Europa en ese momento, tras esta toma de consciencia sobre la situación, se le encarga a un grupo de especialistas –el denominado *grupo de expertos*– la elaboración de unas directrices que sirvan de referencia para la enseñanza de L2/LE dentro del ámbito concreto de la enseñanza a adultos: surge así la iniciativa de la elaboración y, cuatro años más tarde

edición, de *The Threshold Level*. Si bien es cierto que la idea de elaborar este texto parte de la necesidad de dotar de las herramientas necesarias a aquellos adultos europeos que se han trasladado de país dentro de la UE, y por razones laborales, resulta evidente, tras el análisis de *Un Nivel Umbral*, que no se produce el establecimiento de un marco concreto de niveles con fines específicos y, por lo tanto útiles para los adultos emigrantes, sino que se trata de un marco general del establecimiento de dichos niveles pertenecientes a la vida cotidiana, es decir, que no se concretan ni se definen las necesidades de aprendizaje del colectivo en el ámbito laboral. Por eso, y desde nuestro punto de vista, se da la paradoja pues si surge como respuesta a una realidad –los movimientos migratorios internos por razones laborales–, ¿Cómo se puede plantear un texto oficial europeo en el que no se aborde de forma clara y profunda la enseñanza con fines específicos o profesionales? ¿Cuál es el tratamiento que recibe la enseñanza/aprendizaje con fines específicos en *Un Nivel Umbral*? Para poder dar respuestas a estos interrogantes, analizaremos el contenido del texto comentando en aquellas partes donde se alude a las lenguas de especialidad.

El grupo meta que se tiene como referencia en la definición de *Un Nivel Umbral* son adultos europeos que en poco tiempo –en el documento se habla de 100 a 150 horas de aprendizaje– tiene que adquirir un nivel básico en una lengua extranjera.

Como decíamos, las referencias son escasas o poco explícitas, y basadas en generalizaciones. Así, lo podemos apreciar desde un primer momento en estas palabras del *Prefacio*:

Los presupuestos de los niveles umbral pueden utilizarse de varios modos (...) Muchos centros de enseñanza, especialmente los que se ocupan de la enseñanza en gran escala, y también aquellos que se fijan en los objetivos que puedan ser comunes antes que en diferencias triviales, se sentirán en condiciones de adoptar los objetivos en su estado actual. Otros, tal vez prefieren utilizarlos como base para una consideración racional de los objetivos específicos, teniendo en cuenta los recursos, necesidades y motivaciones de los alumnos que están bajo su responsabilidad.

Más adelante se trata la importancia de la consideración de las necesidades del alumno a la hora de diseñar un curso y así se reconoce explícitamente que “uno de los objetivos del aprendizaje ha de ser la satisfacción de las necesidades del aprendizaje de

los alumnos y ajustarse a las mismas. Esto quiere decir que antes de pasar a describir un objetivo hemos de describir el grupo de alumnos cuyas necesidades deseamos satisfacer, o sea el grupo-meta” (Cap. II: 3).

Sin embargo, y tras reconocer las distintas, y en ocasiones distantes, situaciones de los diferentes tipos de estudiantes al constatar que “hay un abismo entre la situación de un intérprete profesional en un tribunal y la de un turista corriente”, y de establecer una clasificación significativa entre los diferentes tipos de estudiantes:

Incluso sin llevar a cabo un análisis formal sabemos por experiencia que los alumnos de lenguas extranjeras se subdividen en dos grandes categorías: los que necesitan un dominio global y general de la lengua y los que desean utilizar la lengua para objetivos especiales. Estas dos categorías imponen la primera división en nuestro sistema: la distinción entre el dominio general de una lengua extranjera y un dominio especializado (Cap. III: 6).

Parece que en el texto se va a seguir este camino en la distinción de los dos tipos de alumnos, y por tanto en la definición de unas características concretas en cuanto a la elaboración de currículos especializados, sin embargo esto no es así y todo queda como en una especie de limbo lingüístico en el que se nos advierte de que existe esa realidad pero no se van a detener en su desarrollo porque no es el objetivo del documento: solventando el escollo con la consideración de que buena parte de las necesidades que se puedan dar en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos se pueden cubrir, en gran medida, mediante la adquisición de las aptitudes generales.

Los alumnos que necesitan una aptitud especial, por ejemplo por motivos profesionales, por lo general se encontrarán con que esta incluye cierto nivel de aptitudes generales. Podemos concebir el modelo global de nuestro sistema de unidades acumulables como un cilindro vertical –o quizás un cono invertido– cuyo núcleo representa una serie de niveles de dominio general y unidades especializadas que irradian hacia afuera desde el núcleo a cada nivel (Cap.III: 6).

Lo cierto es que parece infravalorarse la enseñanza/aprendizaje con fines específico al incluir a este grupo de aprendientes dentro de un grupo más general. Así tras esta declaración de intenciones y el reconocimiento de dos clases de alumnos según

sus necesidades de aprendizaje, todo se queda difuminado sin concretar más aquellas partes que estarían más destinadas a estos alumnos con necesidades de aprendizaje específicos.

De este modo, y al considerar inabarcable más posibilidades así lo reconocen en estas palabras:

En principio, tenemos ahora tres caminos. Podríamos describir un solo nivel T, como único objetivo reconocido oficialmente dentro del sistema de unidades acumulables. La segunda posibilidad sería la de describir tantos niveles T como subgrupos fuera útil distinguir dentro del grupo-meta. Este procedimiento podría llevar a una proliferación y diversificación incontroladas de objetivos de nivel T y sería, por tanto, incompatible con el concepto de sistema de aprendizaje. La tercera posibilidad, que es la que adoptaremos en este trabajo, es la de describir el nivel T como un solo objetivo con cierto margen de variación permitida. (Capítulo IV: 9)

En definitiva, se declara y se concluye que el documento fue diseñado para un grupo de alumnos de los que una de sus características será que “los contactos que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, de carácter superficial y no-profesional”.

Volvemos a hacer hincapié en el hecho de que estos documentos surgen ante la necesidad de establecer un marco para la definición de los distintos niveles de competencia lingüística dado que se está produciendo en la UE un gran flujo de movimientos migratorios, evidentemente por motivos laborales: con las palabras citadas se cierra la posibilidad de encontrar en este documento cualquier tipo de especificación a esa primera subdivisión del tipo de alumno existente –“los alumnos que necesitan una aptitud especial”– y de una cierta concreción sobre cómo sería el planteamiento didáctico a seguir para su capacitación lingüística en una L2/LE.

Este planteamiento didáctico tan general se refleja también en el tratamiento de las destrezas, priorizando unas en detrimento de otras, “podemos concluir (...) que los alumnos tendrán más necesidad de utilizar la lengua extranjera en su forma hablada que en su forma escrita (...) El nivel T, por tanto, es básicamente un nivel de comunicación oral” (Cap.VI: 16).

Está claro que ante las cuatro destrezas se prioriza la oral, con lo que se limita, una vez más, la posibilidad de entender este nivel como una herramienta útil para enseñanza de fines específicos en la que si bien es cierto que no se desarrollan las

cuatro destrezas en igualdad si es necesario el dominio de las cuatro, fomentando unas u otras en consonancia con las características del curso de especialidad que se imparta.

Las alusiones que se hacen al ámbito profesional se realizan sin ningún tipo de especificación sino como uno de los ámbitos en los que se tendrá que comunicar el aprendiente⁵⁸.

Finalmente, en *Un Nivel Umbral* se describen cada uno de los componentes del modelo para la descripción de objetivos –generales– de aprendizaje de idiomas: situaciones, actividades lingüísticas, funciones lingüísticas, nociones lingüísticas, formas lingüísticas, lo que el alumno es capaz de hacer al finalizar el proceso y, por último, el grado de dominio con que el alumno sabrá desenvolverse en estas actividades. Sin hacer, dada la tónica general del documento, ningún tipo de distinción entre los diferentes perfiles del estudiante.

Concluimos por lo tanto, tras el análisis de este primer documento europeo, que la sensación es de decepción si lo que pretendemos, como así es nuestro caso, encontrar referencias a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Esta decepción se puede considerar doble pues, por una parte la elaboración del texto viene propiciada por los movimientos migratorios por razones laborales –con lo que se podría esperar una profundización en dicha cuestión– y por otro lado, la sensación de decepción se acrecienta porque en el texto se reconoce la existencia de ese tipo de alumno pero se infravalora –al no tratarse de forma independiente– la necesidad de una capacitación lingüística especializada.

Ante los vacíos evidenciados y expuestos en *Un Nivel Umbral* (Slagter, 1979), 15 años después del original inglés –*Threshold Level* (Van Ek, 1975)– aparece una revisión del mismo que viene a completar, en teoría, lo que se había quedado por desarrollar en este primer documento. En este caso no existe su traducción al español por lo que vamos a analizar el original en inglés ya que nos parece interesante saber lo que aporta este nuevo documento y sobre todo averiguar por qué lo señala como documento de referencia el *MCER* –publicado 20 años después– cuando alude a ámbitos profesionales. Intentaremos concluir, tras su análisis si realmente se justifica

⁵⁸ Se hace una pequeña alusión en la división de los distintos temas en el punto 3. *Negocio, profesión, ocupación*. En la Parte III (pág.65): *Nociones Específicas* –nociones derivadas de los temas: elementos a nivel T de español– en el punto 1: *Identificación personal* 1.10: *Profesión, trabajo*; 1.11.: *Empresario*. Se hace una lista del vocabulario “extra” para utilizarlo en ciertas situaciones.

tanto la revisión, porque se ha venido a cubrir las lagunas del anterior documento, como la valía de dicho documento para la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad.

1.4.1.2.Threshold Level (1990)

Ya en la introducción del documento encontramos estas reveladoras palabras que vienen a repetir lo que se decía en *Un Nivel Umbral* (1979) sobre la no consideración de los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje como un grupo independiente:

By way of exemplification we shall consider, in the present section, the relevance of Threshold Level 1990 to the needs of what is likely to be a substantial sub-group of the overall target population, namely those who will have to use the foreign language particularly for professional purposes. As a general objective Threshold Level 1990 does not specifically cater for the needs of this sub-group. Yet, the ability to use English for professional purposes is, first and foremost, the ability to use English. In using English for professional purposes, no less than for any other purpose, people will have to be able to ask questions and to provide information, to elicit opinions, views, preferences, and to express them, to refer to past, present and future events, to express reasons why and conditions under which something may come to pass and to understand others doing so, etc. Also, they will have to be familiar with certain social conventions and common assumptions inherent in manners of expression in the English language, and they will need to be aware of how cultural differences may be reflected in communicative behaviour. And then, of course, they will also need experience in coping with the inevitable occurrence of situations which overtax their linguistic or sociocultural resources. All these elements of communicative ability –and many more – are included in Threshold Level 1990 (1990: 3).

Por lo tanto vemos que se justifica la revisión del documento por una serie de carencias de las que se ha tomado consciencia en los años transcurridos⁵⁹, sin embargo si podíamos pensar que se iba a dar un tratamiento más profundo y acotado de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, esta esperanza se desvanece cuando leemos que si bien se reconoce que las necesidades comunicativas, más concretas, tienen que ser tenidas en cuenta⁶⁰, se reitera la misma idea que ya destacamos en el primer texto, esto es, que “la habilidad de utilizar el inglés con fines profesionales

⁵⁹ La revisión cubre en parte las lagunas del documento anterior porque aporta el componente cultural y sociolingüístico de la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

⁶⁰ En cierta forma esto se expuso ya en el texto de 1975 al hablar de un subgrupo de estudiantes y al resaltar la importancia de tener en consideración el perfil de estudiante—. Es decir, que no se trata de una idea novedosa.

es, ante todo, la habilidad de utilizar el inglés”⁶¹. Declarando así firmemente la intención de completar lo apuntado en el *Threshold Level* (1975) sobre la subdivisión que se realizó entre los dos grupos más importantes de estudiantes de L2/LE –los que necesitan un dominio global y general de la lengua y los que desean utilizar la lengua para objetivos especiales– pero señalando al mismo tiempo que no se le debe dar un tratamiento diferente a aquellos estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, sino que se hará una ampliación de algunos aspectos relacionados con dichas necesidades, serán precisamente estas ampliaciones y concreciones, especialmente de las funciones, las recogidas posteriormente en el *MCER*.

La razón fundamental, por lo tanto, que justifica esta revisión del documento primero es, básicamente, añadir los aspectos socioculturales y pragmáticos en la enseñanza/aprendizaje de idiomas, aspectos en los que no se ahondaba en el texto de 1975. Esta aportación se ve, sin duda, propiciada por los avances didácticos y metodológicos que se van produciendo en estos años, y que vienen a poner el énfasis en la importancia de dichos contenidos en la elaboración general de los currículos⁶².

Resumiendo lo comentado anteriormente, y que verá su influencia posterior en el *MCER*, las modificaciones más importantes en relación con el texto de 1979, consisten en una ampliación del número de funciones, la reestructuración de las categorías establecidas anteriormente y la introducción de otras categorías nuevas como la estructuración del discurso y el control de la comunicación, es decir, se incorpora como gran novedad el reconocimiento y la importancia de la enseñanza/aprendizaje del componente sociocultural.

En esta revisión se evidencia y se pone de manifiesto la falta de concreción del texto de 1975, pero tampoco se profundiza, como esperábamos, en la enseñanza/aprendizaje con fines profesionales, afrontando, desde el punto de vista de la

⁶¹ Traducción propia. Reproducimos las palabras textuales: “Yet, the ability to use English for professional purposes is, first and foremost, the ability to use English”.

⁶² Lo que hemos expuesto se ve reflejado en estas palabras: “Threshold Level 1990 is designed to fit into a wide variety of educational contexts and to suit a wide variety of learning aims. In this respect it corresponds to its predecessor (...). The main difference is that now those components of communicative ability which particularly allow it to be related to a wider educational context are identified and explicitly incorporated into the objective”.

enseñanza/aprendizaje de idiomas, una realidad: la movilidad de los europeos en los países miembros por motivos laborales. Movilidad que va en ascenso⁶³.

¿Cuál es, por lo tanto, el objetivo de *The Threshold Level* (1990)? y ¿Cuál es el perfil de estudiante que se establece? Estas preguntas quedan aclaradas con las siguientes palabras: “As temporary visitors to, or temporary residents in a country where the foreign language is used for general communication purposes” (1990: 11). Se vuelve a reiterar la misma idea, por lo tanto, que en el texto de 1975.

La gran novedad que lo diferencia con el documento anterior, en cuanto a alguna alusión explícita a las lenguas de especialidad, es la siguiente aportación:

The learners will be able to use the foreign language in such a way as to cope with the (principally linguistic) requirements of those situations they are most likely to find themselves in, particularly: (...) Situations involving personal interaction, enabling the learners to establish and to maintain social contacts, including those made in business contacts (1990: 17).

En este sentido queremos adelantar la referencia que se hace en el *MCER* (2002: 55-56) sobre la aportación de *The Threshold Level*, así cuando se habla de los temas de comunicación relacionados con los diferentes ámbitos remite a dicho documento de 1990 por considerarlo “una buena clasificación en temas, subtemas y nociones específicas”, sin embargo se plantea un matiz que nos parece muy interesante para la cuestión tratada, pues se pone de manifiesto que la selección de temas que se realiza en el *The Threshold Level* es el resultado del criterio de sus autores y, lo que nos parece más esclarecedor y que supone la confirmación de lo expuesto anteriormente –en lo relacionado con un tratamiento del ámbito profesional– que se centran principalmente en los ámbitos personal y público, podemos leer lo siguiente: “Se ve que los temas expuestos (en *The Threshold Level*, 1990) se relacionan principalmente con los ámbitos

⁶³ El ascenso, aunque lento, y la necesidad de la movilidad laboral intracomunitaria se verá reflejado años más tarde en la designación del año 2006 como *El Año Europeo de la Movilidad de los Trabajadores*, documento en el que la Comisión Europea propone a los distintos públicos destinatarios una amplia plataforma de intercambio y debate en torno a los retos de la movilidad en el contexto de la *Agenda de Lisboa*, asimismo se insta a todos los interesados a desarrollar iniciativas novedosas encaminadas a reforzar el impacto de la movilidad, tanto geográfica como profesional, en la gestión de previsiones de cualificaciones; también se promueve la adaptabilidad de los trabajadores europeos ante los cambios estructurales y económicos que está viviendo Europa. Fruto de esta iniciativa europea nace la Red Eures –una gran bolsa de trabajo europea– y el Europass.

personal y público, que es lo apropiado para visitantes temporales que no es probable que se introduzcan en la vida profesional y educativa del país”.

En definitiva, el *MCER* reconoce la falta de profundización en el ámbito profesional del documento ya que se vuelve a obviar un tratamiento más concreto de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, pero pensamos que al tratarse de un documento europeo –elaborado por la Comisión Europea con toda la carga de oficialidad que pueda conllevar este hecho, siendo este el mismo caso que el propio *MCER*– que ha hecho alusión a ese denominado sub-grupo de estudiantes con unos fines más específicos relacionados con el ámbito profesional, y aunque sea de forma “superficial” como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestra investigación del contenido de los diferentes textos, el *Marco de referencia* se ve en la “obligación” de remitirnos al Capítulo II, sección 1.12 del antes mencionado *Threshold Level 1990* cuando por ejemplo trata de las “tareas dentro del ámbito profesional” (2002: 57).

Finalmente, y a modo de conclusión, tanto *Threshold Level* como en el *MCER* –quizá los dos documentos con más peso en la enseñanza/aprendizaje de L2/LE– vemos una falta de desarrollo de lo que tendría que ser un currículo con fines específicos. Dicha situación que podríamos describir de anómala –pues no se deja de reconocer la existencia de este tipo de estudiante con interés de aprendizaje en el ámbito profesional– se solventa con unas indicaciones generales a todos aquellos implicados en el desarrollo de un currículo con estas características, así podemos leer en el *MCER* esta recomendación que puede resultar poco concreta:

Los usuarios del Marco de referencia, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orientado al mundo profesional puede desarrollar temas dentro del área profesional que sean adecuados para los alumnos en cuestión (2002: 56).

En la misma línea se pronuncia *The Threshold Level* cuando reconoce en su sección *The objective: componets of specification* que:

The learners to use a foreign language for their own purposes. What these purposes are, depends on the personality, the circumstances, the needs and interests of the learners themselves. They are never fully predictable, but, starting from a particular

target group, however heterogeneous it may be, we can make an attempt to identify those things that all of them are at least very likely to need or wish to be able to do in the foreign language (1990: 28).

En ambos documentos es evidente la falta de concreción, como argumento se alude a las múltiples posibilidades que se pueden dar en cuanto a la consideración de las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, se plantea casi que hay tantas posibilidades de enfoques como alumnos, sin embargo no estamos de acuerdo con esta apreciación, que, por otra parte, también se podría aplicar a cualquier curso general, así y del mismo modo que en dichos cursos se trabaja con un perfil general de estudiante y con la elaboración de un currículo flexible que abarque un amplio abanico de necesidades de aprendizaje, de igual forma se puede proceder para los currículos con fines específicos⁶⁴; no nos parece, por lo tanto, un argumento de peso. Consideramos que no se afronta el asunto al proporcionar unas razones poco convincentes. Otros de los motivos que se da para la no concreción de una referencia más específica para la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad, y como hemos puesto en evidencia anteriormente, es que consideran que la habilidad de utilizar un idioma con fines específicos estaría ya englobada o se vería solapada por el aprendizaje de una competencia general que incluye la específica. En este segundo argumento, y como comentamos anteriormente, creemos que incluso se menosprecia la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad. Evidentemente que se necesita una competencia general pero el ser un alumno competente en una lengua extranjera no te proporciona automáticamente esa misma competencia en un ámbito tan específico como es el profesional.

Como sabemos el *MCER* apareció en el 2001, lo que se hubiera esperado es la realización de otro documento de referencia, en este caso con fines específicos, que hubiera proporcionado las herramientas necesarias a todos los implicados en la realización de estos curso, y sobre todo una homogeneización de criterios que se verían reflejados en todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad: desde los manuales –en los que cada autor ha hecho lo que le ha parecido

⁶⁴Esta labor se realiza en la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) del IC, documento que surge ante la necesidad de proporcionar una base teórica a todos aquellos profesionales de la enseñanza/aprendizaje del español implicados en la elaboración de currículos con fines específicos, y la ausencia de un documento oficial a nivel europeo.

más adecuado, hecho que analizaremos a lo largo de nuestro trabajo– hasta el reconocimiento de los niveles o de la competencia restringida del estudiante en el ámbito profesional.

1.4.1.3. *Waystage* (J.A. van Ek y J.L.M. Trim, 1990) y *Vantage Level* (J.A. van Ek y J.L.M. Trim, 1997)

Sobre estos dos documentos no vamos a extendernos demasiado por dos razones: en primer lugar, porque no existe su correlato en español, la razón por la que nos puede interesar es por su inclusión en el *MCER* como uno de los niveles de competencia⁶⁵; en segundo lugar, y quizás sea este el motivo más importante, porque su contenido continúa la línea de *Threshold Level* (1975, 1990) y, como ya hemos concluido, no se hace realiza un especial tratamiento de las lenguas de especialidad.

En cuanto al primero de los documentos cuyo título completo es *Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults*, se trata de la última versión del texto original publicado en 1977 y reeditado en 1980, y sigue la misma filosofía que *Un Nivel Umbral* ya que continúa la misma idea que este al considerar que el documento tiene como destinatarios a “general beginners” cuyo contenido se caracteriza por su adaptabilidad y flexibilidad, igualmente se señala que en caso de que nuestros estudiantes pertenecieran a un sub-grupo que tuviese como necesidad de aprendizaje razones profesionales, simplemente se nos recomienda añadir el texto adecuado a este fin específico, lo comprobamos en las siguientes palabras:

Thus, for instance, if we would considerer the sub-group of those who would wish to learn English particularly for professional purposes, text types of a professional nature may be added (...) The topic specification may be supplemented with further topics of professional interest, and open-ended lists within the topics can be filled in accordance with the needs and interests of particular learner groups (1990: 6).

Por último, se justifica la revisión del texto –en relación con los anteriores de 1977 y 1980– por las mismas razones que la revisión que se realizó en 1990 de *Threshold Level*, es decir, por una ampliación de las estrategias discursivas, el

⁶⁵ El nivel de competencia lingüística correspondiente, según el *MCER*, al *Waystage* sería el de *Nivel Plataforma* (A2); en cuanto al nivel de competencia denominado por el Consejo de Europa como *Vantage* o se correspondería al *Nivel Avanzado* (B2).

componente sociocultural, estrategias de compensación y el componente de aprender a aprender. En definitiva, no aporta nada especial en cuanto a las lenguas de especialidad aunque sí se reconoce la importancia de los componentes pragmáticos en la enseñanza de lenguas, aspecto que ha resultado muy importante en la enseñanza/aprendizaje para fines específicos y que daremos relevancia en el posterior desarrollo de la Didáctica de EFE.

Sobre el segundo de los documentos, decir que toma como referencia, en cuanto al nivel de dominio lingüístico, a *Threshold Level* (1990) aunque especifica que “*Vantage*, como su nombre implica, lleva a los aprendientes con las mismas necesidades y perspectivas –que los de *Un Nivel Umbral*– a un estadio superior”⁶⁶. Sobre este documento solo vamos a recoger unas palabras con las que queremos dejar constancia de cómo los tres niveles comunes de referencia siguen la misma línea de actuación y que con este último análisis podemos concluir definitivamente que no se realiza un tratamiento especial de las lenguas de especialidad o de las lenguas con fines profesionales en los documentos europeos, a pesar de ser una de las razones que se encuentran, como hemos desarrollado, en el origen de la elaboración de toda la serie level. Así podemos leer:

Vantage Level, learners can be expected to have progressed beyond *Threshold Level* in a number of ways. They will have an enriched vocabulary for dealing with the concrete details of the situations of use identified in *Threshold*. Where these involve themes and tasks of concern to all learners, we may consider that the “common core” of language learning has been consolidated and extended. However, learners will undoubtedly wish to discuss their special leisure, cultural and professional interests in greater depth with other people who share them. We cannot specify the vocabulary needed for these purposes as a general learning objective (1997: 15).

1.4.1.4. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)

Como sabemos el MCER supone un verdadero hito en la enseñanza/aprendizaje de lenguas en Europa, es así porque por primera vez se establecen unos parámetros comunes y se fijan unos objetivos de los que se carecía hasta el momento. Ya en el capítulo I se menciona una de las prioridades del *Marco de referencia*, “la presentación

⁶⁶ Traducción propia, reproducimos el texto original: “Vantage, as the name implies, carries learners with the same needs and perspectives a stage further” (Vantage Level, 1997: 2).

de unos criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa”. Dicho esto, vemos como desde los primeros documentos analizados parece que uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza/aprendizaje de idiomas en la UE es la idea de considerar el continente como un gran mercado laboral y, de este modo, que nuestras perspectivas laborales se amplíen tras la adquisición de la llamada por el *MCER* *competencia plurilingüe y pluricultural*.⁶⁷

Podemos adelantar que en los nueve capítulos que estructuran el *MCER* se hace mención a los fines específicos –o de forma general a las lenguas de especialidad– así, y a diferencia de los documentos europeos analizados anteriormente, podemos ya afirmar que también se da un gran salto en las “orientaciones” –en el propio texto se dice que no nace para proporcionar respuestas sino para que todos los agentes implicados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas nos hagamos preguntas– en cuanto a un tratamiento más concreto de las lenguas de especialidad. De todas formas podemos decir que dichas alusiones serán unas veces explícitas, otras se sugieren y otras dan pie a la interpretación.

En cuanto al análisis de este documento, y dada su importancia, nuestra forma de proceder será diferente, pues, y como hemos apuntado con anterioridad, se puede afirmar que hay alusiones a las lenguas de especialidad en todos los capítulos, es por este motivo por el que investigaremos estas referencias estructurándolas por capítulos. Así obviando el primer capítulo al que hemos hecho referencia, y que consiste principalmente en una carta de presentación del documento, pasamos a los siguientes:

- Capítulo II: *Enfoque adoptado*. Entendiendo que el estudiante es un agente social, el enfoque adoptado por el *MCER* es un enfoque orientado a la acción⁶⁸.

⁶⁷ Según el propio *MCER*, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...), el individuo no guarda estas lenguas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

⁶⁸ Pero cómo entiende y define el *MCER* el uso y aprendizaje de lenguas, pues según el texto este comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular: Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar las actividades de la

En este capítulo además del establecimiento de la importancia de la competencia general y, sobre todo, de la competencia comunicativa destacamos el establecimiento de cuatro ámbitos en los que se contextualizan las diferentes actividades de lengua, dentro de estos se especifica el ámbito profesional⁶⁹, como aquel que “abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión” (2002: 15). Vemos cómo se especifican los diferentes contextos o ámbitos en los que se va a desarrollar el uso de la lengua de los estudiantes –diferenciándose de los documentos europeos anteriores–. De este modo, el considerar como independiente el ámbito profesional conllevará una serie de peculiaridades y consecuencias que se irán matizando en los capítulos siguientes.

- Capítulo III: *Niveles comunes de referencia*. Destacamos cómo al establecer una escala de niveles de referencia se advierte que uno de los criterios relacionados con las cuestiones de descripción –los otros criterios estarían relacionados con cuestiones de medición– que se han de seguir es “estar libre de contexto para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos”. En estos niveles comunes de referencia se incluyen el nivel plataforma (*Waystage*), el nivel umbral (*Threshold*) y el nivel avanzado (*Vantage*).
- Capítulo IV: *El uso de la lengua y el usuario o alumno*. En este capítulo se hacen más explícitas y continuas las referencias a las lenguas de especialidad: pues una vez que se reconoce que “el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza”, se pasa a analizar los distintos aspectos que constituyen el contexto. El primer elemento del contexto tratado es el *ámbito*, aspecto que ya tratamos anteriormente pero que se amplía en este apartado: se le concede una gran importancia al ámbito, pareciendo esta cuestión lógica y bastante importante para la realización de los currículos de lenguas, solo encontramos el tema explícitamente tratado en el *MCER*. Esta importancia se ve reflejada en las siguientes palabras: “Cada acto de uso de la lengua se inscribe

lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

⁶⁹ Los restantes ámbitos considerados son el ámbito público, el ámbito personal y el ámbito educativo.

en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance (...)” (2002: 49).

Evidentemente estas consecuencias de “largo alcance” de las que se habla se verán reflejadas en todos los componentes del currículo (situaciones, propósitos, tareas, temas, evaluación, etc.). Existen, por otra parte, un número ilimitado de ámbitos pues pueden existir tantos como esferas de interés pero se pueden reducir a cuatro de ellos como los básicos (aquellos que contemplan una dimensión general). Volvemos a hacer hincapié en cómo junto a los otros tres ámbitos restantes –personal, público y educativo–, se diferencia claramente el ámbito profesional, definiéndolo como “aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión”. No obstante, el *MCER* matiza, como así ocurre en la vida real, que los ámbitos en determinadas situaciones se pueden solapar: claro ejemplo de ello se ve reflejado en la profesión de profesor/–a donde se produce una “interferencia entre el ámbito académico y el profesional”. Una vez determinado el ámbito, el alumno tendrá que adquirir la competencia comunicativa necesaria para capacitarlo en futuras intervenciones dentro de ese ámbito concreto. Otro de los aspectos tratados es el de *situaciones*, pues, y en relación con la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad, se considera de suma importancia la elección de las situaciones a las que el alumno tendrá que hacer frente, y la capacitación de este para llevar a cabo las tareas presentadas.

Asimismo, se debe determinar con “claridad los lugares, las instituciones u organizaciones, las personas, los objetos, los acontecimientos y las acciones con las que se relacionará el alumno”⁷⁰.

Por otra parte resaltamos como en el contexto del uso de la lengua influyen una serie de *condiciones y restricciones* que son importantes en las lenguas de especialidad, por ello el capacitar al estudiante en el desarrollo de la

⁷⁰ La correspondencia del ámbito con las situaciones y todo lo implicado en la elección de un currículo que permita formar a alumnos competentes en las diferentes áreas de interés en las que se dividen las lenguas de especialidad se verá más claramente cuando desarrollemos la didáctica de fines específicos, y especialmente la enseñanza/aprendizaje del español jurídico donde la importancia de las situaciones y la capacitación del estudiante para convertirse en un usuario competente se presentan como básicas.

competencia bajo condiciones que quizás no sean las más favorables es otro de los objetivos a tener en cuenta en cursos de estas características⁷¹.

Otros de los elementos a tener en cuenta –además del uso de la lengua– son los temas de comunicación: dentro de cada ámbito tenemos que considerar evidentemente los diferentes temas de comunicación. En este sentido, el *MCER* remite a *Threshold Level* (1990), concretamente a su Capítulo VII donde se realiza una clasificación en temas, subtemas y nociones específicas, sin embargo, y como ya comentamos cuando realizamos el análisis de dicho documento, se nos antoja del todo insuficiente para el desarrollo de un currículo de fines específicos. De hecho, y a pesar de ser recomendada por el *MCER* como “una buena clasificación” –sin duda porque ambos textos son elaborados por el Consejo de Europa, y se sitúan como precedentes de este–, es en el propio *Marco de referencia* donde se matiza –matización que nos parece, por otra parte muy significativa–, que la elección de temas “es el resultado de la decisiones de los autores en función de la evaluación que realizan de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos” (2002: 56). El “problema” está, como ya pusimos de manifiesto y como el propio *MCER* confirma, que *Threshold Level* se basa en un tipo de estudiante general (visitantes temporales) con lo que quedaría fuera la consideración de estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje: como consecuencia de esta generalización del tipo de estudiante se reconoce que “los temas expuestos se relacionan principalmente con los ámbitos personal y público”. Ante esta situación, qué se propone. En el *Marco de referencia* se recomienda que:

Los usuarios del Marco de referencia, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orientado al mundo profesional puede desarrollar temas dentro del área profesional que sean adecuados para los alumnos en cuestión (2002: 56).

⁷¹ Por ejemplo, en la mayoría de los cursos de especialidad la competencia comunicativa del estudiante y su capacidad para realizar con éxito la tarea, se pondrá en juego en situaciones en las que la comunicación se realice por teléfono, en estas ocasiones las condiciones en las que tendrá que comunicarse el estudiante quizás se vean dificultadas por problemas acústicos: un alumno competente tiene que estar preparado para realizar la comunicación incluso en condiciones adversas.

Con estas palabras se cierra la posibilidad de contar con un documento en el que basarnos para la realización de currículos con fines específicos que contengan criterios generales y un reconocimiento homogéneo de los diferentes niveles de competencia adquiridos por los estudiantes. No se puede negar que en el *Marco de referencia* se tiene más presente la enseñanza/aprendizaje con fines específicos⁷² que en los anteriores textos analizados, pero también es cierto que se deja en manos de agentes externos la realización de currículos especializados con lo que se puede caer fácilmente, según nuestra opinión, en la subjetividad de criterios en la realización de cursos de lenguas de especialidad, y sobre todo se priva de herramientas eficaces y sistemáticas, a nivel europeo, que faciliten la elaboración de cursos con fines específicos. Dado que el *MCER*, en su versión original se publicó en 2001, y transcurrida ya más de una década, dudamos de la intención de realizar un *Marco común europeo de referencia para las lenguas de especialidad* ya que simplemente no se considera oportuna o necesaria su realización. Sin embargo, desde nuestro punto de vista son totalmente necesarias unas directrices por parte del Consejo de Europa para homogeneizar la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad tanto por su proyección futura como para facilitar la tan deseada movilidad laboral intracomunitaria.

Retomando la línea argumentativa trazada con anterioridad, parece hasta contradictorio que el *MCER* reconozca que *Threshold Level* se centra en los ámbitos personal y público, cuando tan solo una página después al hablar de las *tareas* y *propósitos comunicativos*, remita al Capítulo II del citado libro para cuando estas – las tareas– correspondan al ámbito profesional, así podemos leer lo siguiente:

El análisis de las necesidades y el examen detenido de la lengua han producido una extensa bibliografía relativa a las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le deben exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos. Entre otros muchos, pueden ser útiles los siguientes ejemplos de tareas dentro del ámbito profesional extraídas de *Threshold Level 1990* (2002: 57).

⁷² El Capítulo IV termina con un desarrollo de las *actividades comunicativas de la lengua y estrategias* que nos parecen sumamente interesantes –especialmente las actividades y estrategias de interacción y mediación, así como la comunicación no verbal o los textos– para la elaboración de currículos especializados pero que por no ajustarse a nuestro objetivo actual –búsqueda de referencias a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos– se desarrollarán posteriormente cuando tratemos temas relacionados con la Didáctica.

Evidentemente, y como cabría esperar por el perfil de alumno del que se parte en *Threshold Level* –residentes temporales–, estas tareas consisten básicamente en capacitar al estudiante en la “búsqueda de trabajo”, con lo que si reducimos las tareas, propósitos comunicativos y todas las subtarear que esto conlleva a este único objetivo, se hace más que patente el tratamiento insuficiente del ámbito profesional, así como una cierta paradoja, pues tras poner el *MCER* en tela de juicio a *Threshold Level* acusándolo de ser un texto reduccionista –recordamos que esta crítica se basa en la relevancia que le da el documento a los ámbitos público y privado–, lo vuelve a citar en relación con el desarrollo de tareas en el ámbito profesional: como ya hemos puesto de manifiesto, la única explicación que le damos a este hecho, es la “obligación” de hacer referencia a textos producidos por el Consejo de Europa, aunque estos se consideren incompletos en su desarrollo.

- Capítulo V: *Las competencias del usuario o alumno*. Este capítulo, como es sabido, ha resultado crucial para el desarrollo didáctico en la enseñanza de lenguas, pues se distinguen tanto las competencias generales del alumno –lo que se denomina *saber*, *saber hacer* y *saber ser*– como las competencias comunicativas de la lengua –*Competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia pragmática*–. Partiendo, por lo tanto, del reconocimiento de las consecuencias didácticas que tiene el establecimiento de estas categorías en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, nos centraremos, como es nuestro propósito principal, en las alusiones que se realizan y sus posibles aplicaciones al ámbito profesional y en, como consecuencia, a la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad.

En cuanto a las *competencias generales* en su apartado de *conocimiento declarativo* (saber), y en sus tres subapartados –el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural– destacamos el hecho de que no solo tenemos que ser conscientes del conocimiento del mundo que tiene el alumno y cuál se le exigirá, sino, lo que nos parece más interesante, “qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje” (2002: 100). Idea lanzada por el *MCER* que nos parece

fundamental en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos: un claro ejemplo de ello son los cursos de enseñanza/aprendizaje de español jurídico en los que el aprendizaje de ese nuevo conocimiento del mundo se ve reflejado en el aprendizaje de las peculiaridades del sistema jurídico español. En cuanto al conocimiento sociocultural –siendo, como así lo reconoce el *MCER*, una parte que se vería en realidad solapada por el conocimiento del mundo– y sin restar importancia del componente en otros cursos con fines específicos, nos parece de especial interés en un curso de español de los negocios en los que el alumno tiene que aprender y llegar a ser un hablante competente en aquellas situaciones relacionadas con el ámbito profesional; fundamental es el aprendizaje en estos cursos del lenguaje corporal, pues como así se reconoce en el *MCER* (2002: 101) “el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno”.

Por otra parte, y en referencia a las denominadas *destrezas y habilidades* (saber hacer) en la sección de *habilidades prácticas* se menciona de forma explícita y definida las *destrezas profesionales*⁷³ como aquellas que consisten en “la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo” (2002: 102). En la sección *Las destrezas y las habilidades interculturales* llamamos la atención sobre uno de los puntos que se enuncian: *la capacidad de superar relaciones estereotipadas*, ya que su aprendizaje nos parece básico en cualquier curso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, pero resulta especialmente valioso en los cursos de enseñanza/aprendizaje con fines específicos, dado que en numerosas ocasiones el éxito o fracaso en la comunicación tendrá su origen en la competencia del estudiante en la interculturalidad.

En la exposición de la *competencia existencial* (saber ser) simplemente destacar la importancia que tiene el profesor en el fomento o enseñanza de una serie de actividades que ayuden al desarrollo de unos determinados rasgos de personalidad que especialmente en el caso de los cursos con fines específicos, estarían marcados por las relaciones interpersonales.

En este capítulo también se expone lo que se entiende por *competencia comunicativa de la lengua* (competencias lingüísticas, competencias

⁷³ Además de las destrezas profesionales se definen las destrezas sociales, destrezas de la vida y las destrezas de ocio.

sociolingüísticas y competencias pragmáticas). Al igual que en el caso anterior, haremos referencia a aquellos aspectos de la competencia comunicativa que consideremos importantes en un curso de enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Así, en cuanto a las *competencias lingüísticas* queremos fijarnos especialmente en la adquisición de la *competencia léxica*, dado que en el debate de si las lenguas de especialidad forman un grupo independiente del sistema de la lengua o, por el contrario, constituyen un subgrupo integrado en el sistema común, muchos esgrimen como argumento, sobre la existencia o no de las llamadas lenguas de especialidad, la utilización de un léxico específico⁷⁴. De los elementos léxicos que componen la competencia léxica, en un curso con fines específicos debemos prestar especial atención a las expresiones hechas –especialmente interesante para el estudiante puede ser el aprendizaje de las fórmulas fijas en un curso de español jurídico o de lo que en *MCER* (2002: 108) se denomina *régimen semántico* o colocaciones– y que es definido como “expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas”, pensamos que su rentabilidad es máxima en cualquier curso con fines específicos. Por otra parte, otros de los elementos léxicos a tener en cuenta será el uso de palabras polisémicas⁷⁵, así como su aprendizaje en el contexto para que el aprendiente pueda entender los distintos significados que adquiere una palabra con diferentes significados en dependencia con el ámbito de uso.

En relación a la *competencia sociolingüística*⁷⁶, si nos queremos detener un poco más en su análisis no solo por la “reciente” toma de consciencia sobre su importancia, sino también por su relevancia en las relaciones profesionales: especial atención tendremos que prestar a la enseñanza de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (*uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento –especialmente las de tipo formal– o a las convenciones para los turnos de palabra*) así como sobre las normas de

⁷⁴ Sin nosotros negar la importancia del léxico en las lenguas de especialidad, y como trataremos más detenidamente, no consideramos ni que sea un argumento de peso ni que sea el único para considerar que sí existen dichas lenguas, sino que tenemos que considerar otros aspectos más relevantes, como por ejemplo la noción de “género discursivo”.

⁷⁵ En el *MCER* la polisemia es tratada como un elemento léxico y no como un fenómeno semántico.

⁷⁶ Para el *MCER* (2002: 116) “la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”.

cortesía que como bien se señala en el *MCER* (2002: 116), “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente”. Destacamos, asimismo, la necesidad de hacer consciente al aprendiente de los diferentes registros que se utilizan en la lengua y de su adecuación al contexto de uso; la elección de uno u otro registro afectaría a las tareas, a los tipos de textos y a las macrofunciones. En este apartado solo se pretende que se sepa diferenciar los distintos tipos de registros⁷⁷: de los enunciados, sería el registro formal el más utilizado en las lenguas de especialidad y la consecución del dominio de dicho registro se convierte en uno de los objetivos de los cursos de lengua de especialidad.⁷⁸

Para finalizar el análisis del capítulo, queremos hacer una última consideración a la llamada *competencia discursiva*. Pues si bien anteriormente exponíamos cómo el uso de un léxico con una características propias llevaba a algunos autores a considerarlo este un rasgo exclusivo de las lenguas de especialidad, otros autores sitúan el uso de unos determinados géneros discursivos como elemento diferenciador; al igual que estos autores, y debido a una visión más integradora de las lenguas de especialidad, nosotros compartiríamos este argumento: es evidente que el desarrollo de la competencia discursiva ha de convertirse en pilar básico de cualquier currículo con fines específicos⁷⁹: siendo esta entendida en el texto como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” y la organización del texto como el “conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión” (2002: 120). Dentro de la competencia pragmática cobrará también importancia en los cursos de lengua de especialidad, y junto a la competencia discursiva, la

⁷⁷ El *MCER* diferencia entre *registro solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo*.

⁷⁸ El ejemplo de registro formal que da el *Marco* “¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal” (2002: 117) pertenecería, como es obvio, a la enseñanza/aprendizaje de español jurídico y es un excelente ejemplo del uso del registro formal en un ámbito profesional.

⁷⁹ También se tratara cómo la adquisición de esta competencia discursiva se hace más imperiosa en un curso de español jurídico o español de la economía que en otros, pero de lo que no cabe duda es, no obstante, de que en todos tiene que ser desarrollada y aprendida por el estudiante.

denominada en el *MCER* *competencia funcional*, quizás más desconocida que la anterior, el *Marco de referencia* la define como:

El uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (...) Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas (2002: 122).

La competencia funcional está a su vez dividida en dos subapartados: las microfunciones y las macrofunciones, para el objetivo que perseguimos, que no es otro que investigar aquellos aspectos del currículo relacionados con la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, es indudable que el estudiante tiene que ser consciente y ser competente en el aprendizaje y uso de las macrofunciones, parte de la competencia funcional que cobra especial importancia en la enseñanza del español jurídico, económico etc., Dichas macrofunciones son definidas por el Marco como “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consiste en una secuencia de oraciones” (2002: 123), al hablar de macrofunciones nos referimos, como así se señala en el texto, al dominio de la “descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión, etcétera.”.

- Capítulo VI: *El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*. Algo tan asumido en la actualidad como es lo que tienen que aprender los estudiantes, ha supuesto un gran cambio en la didáctica de lenguas, en el caso de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos este hecho se convierte en uno de los pilares básicos de la elaboración del currículo, relacionado con lo dicho recordamos las palabras del *MCER* al respecto:

Las afirmaciones respecto a los fines y objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (2002: 129).

Según las palabras el *MCER*, y desde nuestro punto de vista, se han cubierto didácticamente los objetivos y las necesidades que un estudiante de lenguas debe alcanzar para poder considerarse un estudiante competente en una L2/LE, sin embargo, y como venimos repitiendo a lo largo de nuestra investigación, creemos que en cuanto a las necesidades de la sociedad actual europea no ha habido esa planificación y desarrollo lineal del proceso de enseñanza/aprendizaje con fines profesionales: la movilidad intracomunitaria por razones laborales va en ascenso y es complicada la enseñanza cuando no se cuenta con una soporte teórico –como representa el *Marco* para la enseñanza/aprendizaje de lenguas para cursos generales– que sirva de referencia de forma objetiva para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de este subgrupo de estudiantes, con lo que se facilitaría, y estamos seguros que sería más efectiva, la enseñanza/aprendizaje con fines específicos y la formación de verdaderos ciudadanos europeos plurilingües y pluriculturales.

En este capítulo se plantea, asimismo, un concepto clave que creemos puede ser muy interesante para los cursos de lenguas de especialidad, nos referimos a la *parcialidad* –en un sentido totalmente positivo– en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando en el *MCER* se habla de una competencia parcial por parte del estudiante –concepto que se relaciona con la competencia plurilingüe y pluricultural– se dice explícitamente y sin ningún tipo de ambigüedad, ya que la idea podría dar pie a algún tipo de controversia que:

No se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia *parcial*, que forma parte de una competencia múltiple, es a la vez una competencia funcional respecto a un objetivo limitado y concreto (2002: 133).

Por lo tanto, vemos como la idea de la competencia parcial está tratada en un sentido totalmente positivo⁸⁰, y pensamos que esta innovadora idea puede suponer un

⁸⁰ Podemos decir que en los últimos años se han investigado una serie de cuestiones en la enseñanza/aprendizaje de lenguas que han cambiado la concepción –como enseñantes– que teníamos del proceso de enseñanza; nos referimos por ejemplo, junto con esta idea de la competencia parcial, a la nueva concepción del error en el aprendiente que ha supuesto una gran innovación en la didáctica de

gran cambio en la enseñanza de lenguas, y especialmente en la enseñanza de lenguas de especialidad en la que resultaría clave este nuevo concepto: si en un curso de estas características partimos del objetivo de formar a estudiantes en una determinada competencia parcial –que dependerá de las diferentes áreas de interés del estudiante, así como de su perfil– todo el currículo se verá indudablemente afectado; de esta forma, los objetivos para cursos de lenguas de especialidad podrían estar basados fundamentalmente en dos tipos de objetivos⁸¹: (a) “en función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específica”, refiriéndose el *Marco de referencia* con esta proposición de objetivos a la formación de estudiantes competentes en *comprensión, expresión, interacción o mediación*: dichas actividades nos parecen totalmente adaptables a un perfil de estudiante de lenguas de especialidad que pretenda ser competente en cualquiera de las actividades citadas, buen ejemplo de ello puede ser el perfil de estudiante de traducción e interpretación cuyas necesidades pueden ser muy concretas: está claro que una de las características del currículo de fines específicos tiene que ser la adaptabilidad a las necesidades del aprendiente; b) “En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado”, haciendo coincidir de este modo los objetivos de aprendizaje con un ámbito –*público, profesional, educativo o personal*– los objetivos y demás aspectos del currículo consiguen una mayor concreción, y por lo tanto, una mayor efectividad. Consideramos, por consiguiente, que estas propuestas lanzadas por el *Marco de referencia* resultan muy interesantes para su aplicación en los cursos de lenguas de especialidad, de hecho el *MCER* –en una de las pocas ocasiones en las que hace declaraciones totalmente explícitas sin ningún tipo de ambigüedad ni cabida para la interpretación– así lo declara al decir que:

El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo, o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero (...) tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales

lenguas. Sin embargo, pensamos que el concepto de *competencia parcial* que nos parece sumamente interesante –especialmente para las lenguas de especialidad– está todavía por desarrollar.

⁸¹ Los otros tipos de objetivos a los que hace referencia el *MCER* (2002: 134) son *en función del desarrollo de las competencias generales del alumno*–tipo de curso más generalizado–; *o en función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua, de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el componente pragmático, con el componente sociolingüístico, o con todos ellos a la vez* –este tipo de el objetivo también implicaría la consecución de una competencia parcial, pero realmente no nos parece tan interesante para los cursos de lengua de especialidad–.

de aprendizaje o enseñanza. Es esta área donde ha sido posible hablar de objetivos específicos, cursos especializados, cursos con fines profesionales, preparación para un período de residencia en el extranjero, comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes (2002: 135).

Finalmente, se considera una última posibilidad que es c) “En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas” que también podría resultar interesante para los cursos específicos pues se relaciona con los ámbitos, aunque debemos precisar que su utilización sería más adecuada en cursos con unas necesidades, si cabe, más concretas, por lo que lo podemos considerar un complemento a las propuesta de objetivos anteriores que es considerada, según nuestra opinión, como la más acertadas para los cursos de lenguas de especialidad, con lo que coincidimos plenamente con lo expuesto en el *MCER*. Por el contrario, tenemos que matizar que su aplicación se ve obstaculizada por la falta de un reconocimiento oficial europeo de dicha competencia parcial, debido, como venimos reiterando, a la no existencia de un documento que homogeneice todos los elementos del currículo y que establezca unos niveles de competencia –en este caso de competencia parcial– que tenga validez al menos en los países comunitarios.⁸²

Como conclusión nos quedamos con la idea que el *Marco de referencia* da a modo de cierre de lo expuesto anteriormente:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social (2002: 141).

- Capítulo VII: *Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*. En el *MCER* no se habla en teoría de ningún enfoque metodológico, pero al dedicar un capítulo completo a las tareas, se entiende que apuestan por una orientación metodológica más concreta que es fácil de identificar con métodos más actuales

⁸² El vacío en la elaboración de este documento europeo que vendría a tener su correlato en la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos, será tratado más ampliamente cuando se analice dicho texto y en las conclusiones pues lo consideramos un elemento clave en el desarrollo de nuestra exposición.

de enseñanza como pueden ser la *Enseñanza de la Lengua mediante Tareas* o la *Enseñanza de la Lengua mediante Proyectos*. Dentro de los aspectos presentados en este capítulo una idea fundamental que nos parece muy adecuada para la enseñanza con fines específicos es que:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (2002: 155).

Está claro que debemos diseñar cursos en los que se tenga presente esta idea de tarea aplicada al ámbito profesional y conseguir que nuestros alumnos sean competentes en la realización de dichas tareas. En cualquier caso, las tareas se basan en el desarrollo de la competencia comunicativa y supone un método integrador de las distintas competencias, destrezas, estrategias, etcétera⁸³. Por otra parte, no nos vamos a extender en esta propuesta del *MCER* que será tratada con más profundidad cuando desarrollemos la didáctica/metodología de las lenguas de especialidad.

- Capítulo VIII: *La diversificación lingüística y el currículo*. En esta sección el *MCER* (2002: 167) propone una idea del currículo que nos parece muy interesante, pues como se señala en el texto, el estudiante de lenguas pasa por dos fases diferenciadas en su formación: en una primera fase, estaría compuesta por el aprendizaje más académico de la lengua y, en una segunda fase en la que el alumno ya se ha incorporado al mundo laboral, su aprendizaje se especializaría: ambas fases “se corresponde, sin duda con las funciones diferenciadas que cumplen la educación inicial de carácter general, por un lado, y la educación especializada y continua, por el otro”. Lo que propone el *Marco de referencia* es que se relacionen más entre sí ambas fases, que no se consideren de forma lineal y sucesiva y que lo que deberíamos pensar es que se

⁸³ Muchos autores de materiales para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos apuesta por el *método del caso*, muy presente en el mundo anglosajón, y que pone en funcionamiento una serie de mecanismos que consideran básicos para este tipo de enseñanza. No obstante, este tema se tratará con más profundidad cuando desarrollemos más específicamente la didáctica en la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad.

tratan de “prácticas complementarias”. ¿Qué supondría esto para la enseñanza de lenguas de especialidad? Supondría un aprendizaje más temprano de las mismas y una enseñanza institucionalizada e integrada en el currículo educativo. Si bien la propuesta es de sentido común, sin embargo, y a pesar de resultar más rentable en el aprendizaje de lenguas, no se lleva a la práctica de forma sistemática o, si somos más optimistas, diremos que aún no se ha llevado a la práctica. La idea es que “ya que *los conocimientos lingüísticos* (savoir), *las destrezas lingüísticas* (savoir-faire) y *la capacidad de aprender* (savoir-apprendre) no solo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas”, es decir, que sería más efectivo el aprendizaje si los currículos de lenguas no fuesen compartimentos-estanco y, por el contrario, se utilizase un currículo común para la enseñanza de L2/LE. Este concepto del aprendizaje de lenguas nos parece mucho más productivo e interesante que el actual, ya que además del establecimiento de unas bases sólidas para el aprendizaje de lenguas en el ámbito educativo que se extendería a otros ámbitos y, sobre todo, sería una base muy efectiva para la formación continua y el aprendizaje durante toda la vida, aprendizaje que indudablemente se facilitaría con la asunción de dichos conocimientos desde la base. Pues como señala claramente el *MCER* (2002: 173) “el currículo no termina con la finalización de los estudios escolares, sino que continúa de alguna manera a partir de ese momento en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida”; es esta la razón por la que se pone en marcha el proyecto del *European language portfolio: proposals for development* (Consejo de Europa, 1997), siendo un reconocimiento de ese aprendizaje continuo y no solo y exclusivamente académico, otorgando, de este modo, una gran importancia a otras vías de aprendizaje: completándose así el aprendizaje de lenguas mediante un currículo interno o académico y otro externo o no académico, lo que completaría la idea de competencia plurilingüe y pluricultural.

Para concluir terminamos con unas palabras del propio *MCER* que nos sorprenden porque insiste en el reconocimiento de la anteriormente analizada *competencia parcial* pero pensamos que dicho reconocimiento debería empezar, desde nuestro punto de vista, por el establecimiento de unos parámetros

generales en la misma línea que el *MCER* pero para la enseñanza/aprendizaje de fines específicos, es decir, con la creación de un *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas de especialidad: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Eso supondría no solo el establecimiento de una escala de niveles sino también el reconocimiento oficial de la adquisición de competencias comunicativas generales –ya fijadas y reconocidas tras la publicación del Marco– y *parciales* o de *especialización*. Así podemos leer en el propio texto que “el reconocimiento *oficial* de competencias parciales puede ser un paso en esa dirección” (2002: 174).

- Capítulo IX: *La evaluación*. La evaluación es entendida y definida en el *Marco de referencia* como “la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”. En este apartado vuelve a dejar prácticamente en el aire la forma de evaluar esa denominada o propuesta *competencia parcial*, evidentemente no puede dar unas nociones de evaluación porque carece de los criterios suficientes para evaluar un dominio de la lengua parcial en un ámbito determinado, que en el caso que nos interesa por ser nuestro objeto de estudio, sería el ámbito profesional. Como decíamos, y ante estas limitaciones, sugiere una evaluación en forma de *parrilla* de categorías por niveles.

Para finalizar, apuntamos, a modo de observación, que de los diferentes dúos de evaluaciones que presenta el *MCER* nos parece lo más adecuado para un curso con fines específicos, la diferenciación entre *evaluación del aprovechamiento* y *la evaluación del dominio*, siendo la evaluación de dominio “lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa”¿No es esto lo que pretendemos, en definitiva, en los cursos de lenguas especializadas?

A modo de conclusión sobre este fundamental documento europeo podemos decir que son evidentes las sugerencias del *MCER* a un tratamiento especial de un tipo de enseñanza que tenga como objetivo la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. No obstante, y pese a los múltiples conceptos que pueden ser utilizados tales como la delimitación de los distintos ámbitos o la novedosa concepción del reconocimiento de la

denominada *competencia parcial* –siendo para nosotros de las ideas más interesantes que se pueden utilizar para futuros cursos de estas características– opinamos que estas sugerencias o recomendaciones se quedan poco delimitadas y especificadas y que –como veremos más adelante en el análisis de la *Guía para el diseño de currículos especializados* del IC (2012)– es necesaria la elaboración de un “marco” con indicaciones concretas para la elaboración de currículos especializados. Sin embargo, y a fecha de hoy, no se ha producido ese texto que facilitaría mucho la elaboración de estos cursos y que, evidentemente, este *marco común* tendría consecuencias unificadoras y homogeneizadoras en cuanto a la elaboración de manuales o al reconocimiento de los niveles de competencia, aspectos de suma importancia en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

1.4.2. DOCUMENTOS ESPAÑOLES

1.4.2.1. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁸⁴ (2006)

Para definir qué es el *Plan curricular* recogemos estas palabras de la institución que lo elaboró, el IC, así podemos leer en su *Diccionario de términos clave de ELE* que:

El *Plan curricular del IC*, cuyo título completo es *Plan curricular del IC. Niveles de referencia para el español*, es una obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este cometido se atiene a la escala de niveles que propone el *Marco común europeo de referencia*. Como documento oficial de referencia que es para todos los centros del Instituto, el *Plan curricular* ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza; se limita, pues, al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación.

⁸⁴ Antes de la revisión y publicación del actual *Plan curricular del IC* –documento que tomaremos como objeto de investigación– el IC ya publicó tres años después de la creación de la institución, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del IC* (1996) cuya línea se continúa en su versión del 2006 –junto con las directrices marcadas por el *MCER*– y cuyas diferencias más notables serían la concreción de la interculturalidad y de la autonomía del aprendizaje que estaban poco definidas en el original de 1994.

Tras la publicación del *MCER*, la concepción de la enseñanza/aprendizaje de lenguas sufre un cambio que podríamos considerar “revolucionario”. Pues si bien el IC ya había publicado su *Plan curricular* en 1994, será a partir de la publicación del *MCER* cuando las especificaciones en cuanto a los niveles de dominio de la lengua se hagan –entre otros aspectos– en relación directa con el documento europeo. Así se reconoce en el propio texto:

En este sentido, los Niveles de referencia para el español se hacen eco de la petición del *MCER* de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las *competencias comunicativas* de los alumnos en los diferentes niveles, así como las especificaciones que correspondan a las *competencias generales*.

No obstante, y pese a ser obvio, recordamos que el *Plan Curricular* no es una mera traducción del *MCER* sino que es la plasmación de las recomendaciones del *Marco* a las peculiaridades y características de la enseñanza/aprendizaje del español, esto es, la referencia es el *MCER* –como así es la intención del documento– pero las propuestas y directrices señaladas solo son aplicables al español. El *Plan curricular*, lleva implícito el bagaje bibliográfico de los documentos europeos anteriormente analizados, y así podemos leer en la introducción:

En el ámbito más específico de las publicaciones técnicas, en las que se recogen las conclusiones principales de los debates desarrollados en los proyectos y las conferencias, cabe destacar dos grandes iniciativas estrechamente relacionadas entre sí y que son esenciales a la hora de entender el enfoque y el desarrollo del *Plan curricular del IC* y sus Niveles de referencia para el español: en primer lugar, las *descripciones de niveles de competencia lingüística* desarrolladas a partir de la definición del denominado *nivel umbral* a mediados de los 70; y en segundo lugar, el *MCER* como *documento de referencia*.

Una vez establecidas las relaciones de estos documentos entre sí, nos centraremos en las referencias que hace el *PCIC* a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, así si bien en un principio se tiene en cuenta las características de este tipo de alumno –conteniendo bastante información al respecto, como también ocurre en el *MCER*– estas (las referencias) resultan insuficientes o poco definidas, hecho que se demuestra, antes del análisis del documento, por la publicación seis años más tarde, en 2012, de la *Guía para el diseño de currículos especializados*.

Sin ser contradictorio con lo expuesto anteriormente, podemos constatar que desde un principio se plantea la posibilidad del *Plan curricular* como herramienta para la elaboración de currículos especializados, así podemos leer que “los materiales responden a un enfoque del español general, que puede servir también de base para diseños dirigidos a finalidades específicas del ámbito profesional o académico”.

En la misma línea del *MCER*, pero al mismo tiempo bajo su propio concepto del proceso de enseñanza/aprendizaje de español, el IC parte de unos presupuestos muy claros: el alumno se sitúa en el centro de cualquier planificación curricular –con las evidentes consecuencias en todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje y destacando su relación directa con los objetivos generales del currículo–. Partiendo de esta concepción, se establecen los niveles de referencia para la enseñanza/aprendizaje del español bajo “tres perspectivas del alumno complementarias y en cierto modo interdependientes”: el alumno como *agente social*⁸⁵, como *hablante intercultural*⁸⁶, así como *aprendiente autónomo*⁸⁷.

De esta forma, si antes el *Plan curricular* se centraba en el sujeto-aprendiente, ahora pone el énfasis en el objeto o material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos, para ello se tienen que identificar los elementos que intervienen: en este sentido el *PCIC* propone un esquema basado en cinco componentes: el *gramatical*, el *pragmático-discursivo*, el *nocional*, el *cultural* y el *de aprendizaje*.

La estructura que sigue el *PCIC* es la siguiente:

En los tres volúmenes de los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del IC* la presentación de los materiales responde al mismo orden:

1. Objetivos generales
2. Gramática

⁸⁵ El IC entiende por agente social aquel que “es capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos”.

⁸⁶ El hablante intercultural es aquel “capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva cultura (...)”.

⁸⁷ Siendo este según el *PCIC* aquel aprendiente que de forma gradual se hace “responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo”.

3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias Pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

Destacamos la sección *Géneros discursivos y productos textuales* donde se trata la importancia del género –así como de sus características– y de los textos como un instrumento integrador para la aplicación de todas las competencias. Se hace referencia a los distintos textos que se pueden trabajar en los cursos con fines específicos aunque sin diferenciarlo de cualquier otro curso, sino que se integran dentro de una clasificación general. No obstante, vamos a destacar las posibilidades de trabajo para el aula que se presentan en una serie de muestras de determinados textos –diferenciando aquellos textos orales y textos escritos e incluso los de carácter mixto– que destacan por su precisión, exhaustividad y enfoque integrador de todos los componentes que conforman la competencia comunicativa. El documento presenta una serie de muestras de géneros discursivos que son aplicables/adaptables a cualquier curso con fines específicos:

- En el nivel B1 la muestra utilizada es una conversación telefónica –petición de información, confirmación, consulta– que si bien pertenece a la vida cotidiana, su estructura, adaptándola a las necesidades de nuestros alumnos, puede servir de base, dada su gran finalidad didáctica, para el aprendizaje de este texto oral tan utilizado en las lenguas de especialidad. El objetivo de esta muestra consiste en reflejar la estructura de la conversación. Otra de las muestras de este nivel B1 es presentaciones públicas y aunque se matiza que estas son “breves y preparadas sobre un tema conocido o de interés personal”, volvemos a reiterar su utilidad, mediante una adaptación del contenido, para un curso EFE. Estos dos

ejemplos de muestras cobran quizás más importancia debido al nivel en el que se plantean, ya que no existe excesivo material de fines específico para el nivel B1.

- Las muestras del nivel B2 resultan de gran utilidad ya que las funciones están más especializadas: de este modo podemos encontrar una primera muestra que consiste en una “presentación pública preparada sobre un tema relacionado con la propia especialidad” en la que desde un punto de vista pragmático e integrador se concibe el texto como un todo; por otra parte, la muestra elegida como ejemplo de textos escritos es la carta personal y como un sub-apartado, el texto elegido es una carta de solicitud de trabajo⁸⁸; por último destacar el apartado que se dedica a *los trabajos escolares y académicos* con su indudable utilidad en los cursos de lenguas de especialidad y más concretamente en los cursos de Español para fines académicos o EFA.
- Para los niveles C1 y C2 las muestras alcanzan evidentemente, dado el nivel, un alto grado de especialización, así destacamos la muestra “Presentación pública” de cierta extensión sobre un tema complejo –en el ámbito profesional estos tipos de textos orales son bastante habituales, de ahí la rentabilidad de su aprendizaje– y “Presentaciones públicas en general”; en cuanto a los textos escritos la muestra trata sobre “La carta comercial”. Como decíamos, la especialización es evidente y en las muestras vemos como se prioriza el ámbito profesional al personal. Finalmente se dedica también un apartado a *trabajos escolares y académicos* con un paso más de complejidad con respecto al nivel anterior.

Del plan general del *PCIC*, solo en el Capítulo IX, *Nociones específicas*, se dedica un apartado al trabajo. Pero antes de centrarnos en su análisis, explicaremos la diferencia que establece el texto entre funciones generales y específicas: Las *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, mientras que las *nociones específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con

⁸⁸ En relación con lo expuesto en “Referencias a las lenguas de especialidad en documentos europeos y españoles” desde el principio, sería totalmente coherente preparar a nuestros alumnos como alumnos competentes para realizar este tipo de textos y el aprendizaje de la estructura global del mismo, ya que iría en la línea del Consejo de Europa de promover –como vimos en el Tratado de Lisboa– la movilidad entre los países intracomunitarios.

interacciones, transacciones o temas determinados. Se matiza, asimismo, que en la consideración de las denominadas *nociones específicas* se trata de forma arbitraria de parcelar el mundo, aunque también se reconoce que consiste en una lista abierta y susceptible de modificación. Se insiste en el carácter abierto de las opciones presentadas y se insiste –por ejemplo en relación con las entradas léxicas– que se podrán modificar “en función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza”.

Como decíamos, uno de los aspectos seleccionados para estas *nociones específicas* es *el trabajo*⁸⁹. Veamos concretamente cómo se trata en esta sección el tema de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos o, en su defecto, aquellos asuntos que están relacionados con el ámbito profesional. Lo primero que tenemos que destacar es que los apartados que vamos a especificar a continuación se repiten en los seis niveles, hecho que nos resulta muy interesante ya que desde los niveles más bajos –A1/A2– hasta los más altos –C1/C2– se tiene presente la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Los apartados en los que se hace referencia a las lenguas de especialidad son:

- El apartado siete –*el trabajo*– que se dedica en su totalidad al tema laboral y que se divide a su vez en las siguientes sub-apartados: 7.1. *Profesiones y cargos*; 7.2. *Lugares, herramientas y ropa de trabajo*; 7.3. *Actividad laboral*; 7.4. *Desempleo y búsqueda de trabajo*; 7.5. *Derechos y obligaciones laborales*; 7.6 *Características de un trabajador*.
- Destacamos también como en el apartado 11, denominado *Servicios*, se realiza una distinción entre 11.3. *Servicios financieros* y 11.4. *Servicios sanitarios*.
- En el apartado 14: *Viajes, alojamientos y transportes*, se especifican una serie de nociones léxicas que pueden ser de gran utilidad para cualquier curso con fines específicos y especialmente para el español del turismo.

⁸⁹ Los otros elementos pertenecientes a estas nociones específicas son: Individuo: dimensión física; Individuo: dimensión perceptiva y anímica; Identidad personal; Relaciones personales; Alimentación; Educación; Trabajo; Ocio; Información y medios de comunicación; Vivienda; Servicios; Compras, tiendas y establecimientos; Salud e higiene; Viajes, alojamiento y transporte; Economía e industria; Ciencia y tecnología; Gobierno, política y sociedad; Actividades artísticas; Religión y filosofía; Geografía y naturaleza.

- Se establece, asimismo, un apartado, el 15, dedicado a *Economía e industria* en el que los sub-aptados son: 15.1. *Finanzas y bolsa*; 15.3. *Comercio*; 15.4. *Entidades y empresas*; 15.5. *Industria y energía*. Recordamos que un tema tan específico como este se plantea –al igual que todos los apartados– en todos los niveles.
- Resaltamos también el apartado 16 –*Ciencia y tecnología*–, por su especificidad.
- Por último, y aunque se podría hacer hincapié en otros sub-aptados que podrían resultar muy útiles, vamos a mencionar el apartado 17 –*Gobierno, política y sociedad*– y muy especialmente el sub-aptado 17.3. *Ley y justicia*, por su evidente relación con la enseñanza/aprendizaje del español jurídico.

De lo expuesto anteriormente sacamos varias conclusiones: la primera de ellas es cómo en el *Plan curricular* se considera que las nociones léxicas relacionadas con ámbitos tan específicos como el profesional, se tienen que empezar a enseñar desde los primeros niveles, adaptando, evidentemente, su complejidad en la exposición de las unidades léxicas seleccionadas al nivel del aprendiente. Insistimos, por otra parte, en que el *Plan curricular* las considera listas abiertas que se han de adaptar a las necesidades específicas del aprendiente; en segundo lugar, nos parece muy significativo el interés del IC por el aprendizaje de nociones léxicas relacionadas con el ámbito profesional: se hace, de esta forma, más presente que en los documentos europeos comentados con anterioridad la importancia concedida a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos⁹⁰.

Los apartados siguientes que desarrolla el *Plan curricular* serán tomados como un conjunto en nuestro análisis por su similitud, aunque iremos marcando las diferencias entre ellos. Los apartados denominados *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales* son tratados con gran relevancia por el PCIC; importancia que también pensamos, en consonancia con el IC, debe ser tomada en cuenta en el diseño de cualquier curso de español general y

⁹⁰ Aunque comparte con los documentos europeos analizados la falta de independencia en la exposición de los contenidos relacionados con fines específicos, se hace perceptible una mayor sensibilidad hacia el tratamiento de este tipo de enseñanza. Sensibilidad que se pondría de manifiesto y se haría evidente con la publicación de la *Guía para el diseño de currículos especializados* seis años después.

especialmente en el diseño de cualquier currículo de curso con fines específicos. Muestra de dicha relevancia son las siguientes palabras con las que se presenta el primer elemento de los citados anteriormente, *Referentes culturales*:

El inventario de *Referentes culturales*, junto con el de *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, constituye una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los *Niveles de referencia para el español*. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*.

Esa *competencia intercultural*, o la llamada por el *MCER* *competencia plurilingüe y pluricultural*, es considerada básica en el diseño de cualquier currículo sobre la enseñanza/aprendizaje del español, incluidos, con más motivo si cabe, en los de enseñanza de lenguas de especialidad. Por esta razón vamos a hacer un recorrido por aquellos aspectos reseñados en el *PCIC* que consideramos más adecuados para los cursos de español con fines específicos.

- Comenzando por los *Referentes culturales*⁹¹ tenemos que decir que estos se presentan como inventarios lo que supone una novedad en la enseñanza/aprendizaje del español y un útil instrumento, incluso con sus reticencias como en cualquier inventario puede ocurrir, para la elaboración de currículos. Nos centraremos, como hemos señalado, en aquellos aspectos de los referentes culturales que estén más relacionados con las lenguas de especialidad.

Antes debemos aclarar, como así se señala en el *Plan curricular*, que:

El material se presenta en tres fases o estadios –de aproximación, de profundización y de consolidación– que suponen una cierta forma de gradación en la

⁹¹ Según el *Plan curricular* los referentes culturales son definidos como “un conocimiento de tipo *enciclopédico*, entendiendo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales. Este conocimiento habrá de permitirle, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua”.

presentación de los contenidos. Pero es importante tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación establecidos en la dimensión lingüística del inventario. Los criterios de gradación de los contenidos del inventario de *Referentes culturales* han sido, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*.

Dado el carácter modular del contenido propuesto, y siguiendo una de las posibilidades de organización que plantea el mismo *PCIC* –la organización por temas– seguiremos esa línea a la hora de destacar aquellos referentes culturales a tener en cuenta en las lenguas de especialidad.

De los tres sub-apartados en los que se divide la sección *Referentes culturales*: *Conocimientos generales de los países hispanos*; *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y *Productos y creaciones culturales*, nos vamos a detener en lo que propone el *PCIC* sobre el primero de ellos: Conocimientos generales de los países hispanos, realmente tendríamos que tener presentes todos los temas tratados en el inventario, solo podemos destacar por no extendernos demasiado, el punto 1.3. *Gobierno y política*: 1.3.1 *Poderes del Estado e instituciones* (común a las tres fases); 1.3.2. *Derechos, libertades y garantías* (fase de profundización y de consolidación) y 1.3.3. *Partidos políticos y elecciones* (fase de consolidación). Inventario a tener en cuenta, por ejemplo, en el diseño de un curso de español jurídico. Otro tema tratado como referente cultural es el de *Economía e industria* –punto 1.5.– en este caso nos parece más gráfico ver cómo es tratado el tema con su exposición a modo de ejemplo:

1.5. Economía e industria		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> Sistemas de pesos y medidas en los países hispanos <i>metro, kilo, vara, cuadra, libra, quintal, arroba.</i> Monedas de los 	<ul style="list-style-type: none"> Principales recursos económicos de los países hispanos <i>exportación de café (Colombia, Ecuador, Perú.), exportación de cacao (América Central),</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Leyes mercantiles y acuerdos de comercio libre <i>Mercosur, TLC (Tratado de Libre Comercio con América del Norte), B3 (Tratado de Libre Comercio entre Colombia, Venezuela y</i>

1.5. <i>Economía e industria</i>		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
países hispanos <i>bolívar</i> (Venezuela), <i>colón</i> (Costa Rica), <i>córdoba</i> (Nicaragua), <i>lempira</i> (Honduras), <i>sucra</i> (Ecuador).	<i>producción de vino (Chile),</i> <i>producción de plata</i> (México), <i>producción de</i> <i>caña de azúcar (América</i> <i>Central), turismo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Principales zonas industriales • Principales zonas de producción agropecuaria 	<i>México), Acuerdo de</i> <i>Cartagena (Pacto andino),</i> <i>MCCA (Mercado Común</i> <i>Centroamericano).</i> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas fiscales y tipos de impuestos • Principales organizaciones empresariales de los países hispanos • Dirigentes y empresarios más importantes • Principales compañías de servicios (luz, electricidad, agua.) • Logotipos y siglas

Otros puntos interesantes son 1.6. *Medicina y sanidad*, 1.7. *Educación* y 1.9. *Medios de transporte*.

En la sección *Saberes y comportamientos socioculturales*⁹² –sección 11 del *PCIC*–, al igual que en el apartado anterior, y en general en las tres secciones que vamos a tratar como un bloque, el *PCIC* le da una gran importancia, como vemos reflejado en las siguientes palabras:

⁹² Los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. Las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes culturales (...)*. En cuanto al tratamiento del material del presente inventario, los *saberes* se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo; Los *comportamientos*, por su parte, se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Son aspectos relacionados con las convenciones sociales.

Todos estos conocimientos –en forma de saberes y comportamientos–son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz. Al igual que sucede con los referentes culturales, el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre.

Esta sección también presenta una división modular, así como una presentación en tres fases –de aproximación, de profundización y de consolidación–⁹³. Al igual que en *Referentes culturales* resaltaremos aquellos aspectos que tengan especial utilidad para cursos de lenguas de especialidad: tres son los apartados en los que se divide el contenido de *Saberes y comportamientos socioculturales*: *Condiciones de vida y organización social*⁹⁴, *Relaciones interpersonales*⁹⁵, y por último *Identidad colectiva y estilo de vida*⁹⁶. Aunque realmente tenemos que tener en cuenta todos estos aspectos en la elaboración del currículo de cursos con fines específicos, de todas las propuestas hemos seleccionado un apartado cuya importancia en las lenguas de especialidad es obvia ya que como se indica en el título se hace mención al *ámbito profesional*, perteneciente al apartado *Relaciones interpersonales*; su aprendizaje resulta básico e inherente a cualquier curso de aprendizaje de español pero su enseñanza resulta imperante en los cursos EFE ya que las relaciones interpersonales forman una de las bases más importantes para que los inevitables encuentros que se den entre los distintos profesionales tengan éxito.

⁹³ En el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas. En los niveles de profundización y de consolidación los contenidos que se presentan responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, que permite ampliar las experiencias socioculturales inmediatas de los aprendientes.

⁹⁴ Donde se recogen aspectos relativos a la vida diaria y a las condiciones de vida.

⁹⁵ Se incluyen los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros en los cuatro ámbitos en que el MCER divide la esfera social: *personal, público, profesional y educativo*.

⁹⁶ Se incluyen todos los aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad.

Presentamos el inventario que propone el IC:

2.2. En el ámbito profesional		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que normalmente se comparten con los compañeros de trabajo <i>tomar café en el descanso, comer, compartir el automóvil para desplazarse al lugar de trabajo...</i> • Convenciones sociales y normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores jerárquicos y subordinados <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> • Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos</i> 	<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de grupos profesionales <i>alta dirección, profesionales liberales (abogados, arquitectos...), personal administrativo, trabajadores de servicios de restauración y hostelería, agricultura y pesca, construcción, profesionales de cuerpos de seguridad del Estado...</i> • Valores que se dan a conceptos como <i>jerarquía, autoridad...</i> • Elementos utilizados en el ámbito profesional para recoger datos de contacto de colegas <i>tarjetas de visita, tarjeteros, directorios, agendas de contactos y direcciones...</i> <p>2.2.2. Relaciones con clientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de cliente habitual <i>es frecuente establecer una relación muy cercana con los dueños o empleados de establecimientos a los que se acude habitualmente (el</i> 	<p>2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades de promoción profesional y cambio de grupo profesional <i>formación, experiencia, antigüedad...</i> • Creencias y estereotipos relacionados con los grupos profesionales • Asociaciones que promueven y facilitan las relaciones entre colegas <i>colegios profesionales, asociaciones de empresarios...</i> • Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión <i>grado de permisividad en el tipo de ropa según las distintas profesiones, uso de uniforme, traje y corbata...</i> <p>2.2.2. Relaciones con clientes</p>

2.2. En el ámbito profesional		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
sonoros, pausas, silencios, etc.)...	<p>bar, la tienda de comestibles, la peluquería, etc.)...</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones sociales y fórmulas entre profesionales y clientes según el establecimiento y el contexto <p>fórmulas de tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones y asociaciones que defienden los derechos de los consumidores

Para concluir el bloque que trata de aspectos no lingüísticos de la enseñanza/aprendizaje de español pero de cuya importancia nadie duda en la actualidad, haremos mención a la última de las secciones: *Habilidades y actitudes interculturales*⁹⁷. Insistimos en la importancia de los aspectos expuestos en este bloque ya que como podemos ver reflejado en siguientes palabras lo que propone el *Plan curricular* supera la noción de *competencia comunicativa* y sigue la línea de lo denominado en el *MCER* *competencia plurilingüe y pluricultural*: denominada en el *PCIC* *competencia intercultural*, se define así:

⁹⁷ En el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural.

El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* constituye, junto con el de *Referentes culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la *competencia intercultural*. Esta competencia, junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas conforman un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (...). La competencia intercultural supone, en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades.

Los contenidos del inventario se dividen en dos sub-apartados –aunque ambos comparten su carácter procedimental–: el primero de ellos, *Habilidades interculturales* son aquellas habilidades que “permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales” el segundo aspecto tratado *Las actitudes interculturales* permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual.

Como en los apartados anteriores, solo comentaremos aquellos aspectos que consideremos especialmente útiles en EFE. Por otra parte, y a diferencia de la presentación de los inventarios anteriores, en esta ocasión el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* se presentan sin gradación en fases, es decir, se presenta como un inventario único aunque sí comparte su carácter modular.

Las especificaciones del inventario aparecen organizadas en cuatro apartados. En cada uno de ellos se pueden hallar las correspondientes habilidades y actitudes interculturales. Las habilidades se distribuyen en epígrafes que se corresponden con diferentes fases del proceso cognitivo que subyace al procesamiento y asimilación del conocimiento. Las actitudes se organizan en los distintos apartados con arreglo a un mismo esquema (empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento, etc.).

El primer apartado, *Configuración de una identidad cultural*, recoge las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar con el fin de disponer de las estrategias necesarias para atravesar las etapas –no necesariamente secuenciales– de un proceso que le capacitará para lo siguiente:

- tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos cuyas huellas en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las reacciones, etc. revelan sus percepciones e interpretaciones de otras culturas en clave etnocéntrica o sociocéntrica;
- percibir la riqueza de matices que presenta el panorama cultural, incluso dentro de la propia comunidad, con el fin de apreciar la diversidad en términos de enriquecimiento mutuo;
- captar rasgos comunes entre la cultura de origen y las culturas con las que se establece contacto (afinidades, concomitancias, huellas históricas o etnográficas, préstamos lingüísticos, etc.);
- aceptar las culturas con las que se establece contacto, al margen de sesgos que lleven a concebirlas como variaciones de la cultura de origen, culturas inferiores, etc.;
- percibir y apreciar las culturas con las que se establece contacto desde diferentes perspectivas y decidir en qué medida se completa la propia identidad cultural con las aportaciones recibidas a partir del contacto con hechos o productos culturales de otras comunidades.

El segundo apartado, *Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales*, proporciona especificaciones sobre las operaciones cognitivas (habilidades) necesarias para captar, elaborar, interiorizar, integrar en las propias estructuras, ensayar o practicar, y activar estratégicamente el conocimiento (saberes y comportamientos) que se precisa durante las vivencias interculturales. Por otra parte, se especifican los procedimientos necesarios (actitudes) para orientar la propia disposición personal hacia la empatía, la sensibilidad, el interés, la flexibilidad, etc.

El tercer apartado, *Interacción cultural*, presenta, en cuanto a las habilidades, una organización que se corresponde con las fases de las tareas en las que se realiza la

activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales. Se presentan, por consiguiente, las operaciones que podrían ponerse en marcha de cada una de las fases: actualizar, poner en juego, evaluar, corregir o ajustar conocimientos declarativos (culturales, lingüísticos y socioculturales), destrezas (prácticas, pragmáticas e interculturales) y actitudes (empatía, sensibilidad, apertura, etc.).

Finalmente, el cuarto apartado se centra en *la mediación intercultural*, que supone la realización de tareas en las que el alumno lleva a cabo actividades destinadas a favorecer la negociación de significados, la correcta y adecuada interpretación de hechos y productos culturales, la erradicación de malentendidos o la neutralización de conflictos interculturales. Es, por lo tanto, la tarea y las fases (recurrentes) en las que se desarrolla el eje determinante de los epígrafes en los que se organizan las distintas habilidades: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes.

Concluimos, por lo tanto, este análisis del *PCIC* destacando las numerosas referencias a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, así como la presentación de numerosas propuestas que se pueden aplicar a este. Sin embargo, el IC sintió la necesidad de crear un documento independiente, que aunque se complementa con el *Plan curricular*, está destinado exclusivamente a la elaboración de currículos para fines específicos. Llegamos, por lo tanto, al final del análisis de documentos europeos y españoles con la presentación de un documento que cobra toda su importancia por ser el primero tanto a nivel europeo como anteriormente a nivel español que se elaboró con la exclusiva necesidad de cubrir el vacío existente en un área tan restringida y con unas características propias como la de EFE.

1.4.2.2. *Guía para el diseño de currículos especializados (2012)*

Nos encontramos ante una obra única, fundamental y necesaria para los cursos EFE. De hecho, se podría aventurar un antes y un después de su publicación ya que a partir de su elaboración se puede contar con una base teórica sólida que sin duda favorecerá la calidad de los cursos de español con fines específicos. Además, creemos que otras de sus consecuencias positivas será la homogenización de criterios –de lo que

se adolece en la actualidad– en la elaboración de los currículos de lenguas de especialidad. La demanda de estos cursos es ascendente, y esta percepción está avalada por las palabras del IC que en la *Introducción* de la *Guía* (2012: 9) dice que “los centros del instituto han venido observando una creciente demanda de cursos que respondan a necesidades concretas de los particulares y de las empresas, especialmente en el ámbito profesional”. Haremos, por lo tanto, un análisis exhaustivo de este texto pues no solo nos servirá para cerrar el apartado de *Investigación de documentos europeos y españoles* sino que haremos referencia al mismo en distintos apartados de nuestra investigación. Por otra parte, es evidente que aquí no podemos hablar de las referencias que se hacen en el texto a las lenguas de especialidad porque, como es obvio, todo el contenido que se expone trata sobre los cursos EFE: nuestra finalidad consiste, por una parte, en culminar nuestra investigación con un texto clave en la elaboración de currículos EFE, y por otra parte, presentar y analizar su carga teórica para terminar realizando un currículo de lenguas de especialidad, concretamente de un curso de español jurídico con lo que pondríamos en práctica lo señalado en el documento.

Las preguntas que surgen al emprender el estudio del presente texto son cuestiones como ¿Qué es la *Guía para el diseño de currículos especializados*? ¿Por qué se realiza? ¿Existe un documento paralelo a nivel europeo? y otras muchas preguntas a las que daremos respuesta a lo largo de nuestra exposición.

La primera pregunta que nos puede surgir es que cuál es la diferencia entre el *Plan curricular* y la *Guía*, cuál es la intención de cada uno de ellos. La respuesta a cuál es la diferencia entre ambos documentos ya es contestada por el IC en las primeras páginas, así en su *Planteamiento general* se dice que:

A finales de 2006 el IC publicó la obra en tres volúmenes Plan curricular del IC (...) El Plan curricular provee las especificaciones necesarias para desarrollar cursos generales de español (...) Más allá de los cursos generales de español, los centros del Instituto han venido observando una creciente demanda de cursos que respondan a necesidades concretas de los particulares y de las empresas, especialmente en el ámbito profesional (...). Dado el interés de disponer, también en el caso de los cursos especiales, de una base común de actuación, y ante la dificultad de proporcionar especificaciones curriculares concretas que resulten aplicables a los distintos tipos de demanda, el Instituto ha optado por desarrollar unas indicaciones, configuradas como marco de toma de decisiones para el diseño curricular, que sean aplicables a diferentes tipos de situaciones y destinatarios (2012: 9).

Por lo tanto, vemos que la gran diferencia entre ambos textos es que el *PCIC* está destinado a cursos generales de ELE, mientras que la *Guía* está pensada para cursos especiales. Por otra parte, el *Plan curricular* es un documento mucho más elaborado y general que la *Guía*, en el sentido de que es abarcador en su planteamiento; de hecho no es nada arbitrario que el primero se denomine *Plan*⁹⁸ y el segundo documento, publicado seis años después, se denomine *Guía*⁹⁹.

En este sentido en la *Introducción* del documento se advierte de ello:

La presente Guía no incluye especificaciones de objetivos y contenidos para el desarrollo de programas sino orientaciones para el diseño de currículos que den respuesta a necesidades muy variadas, bien por el ámbito de actividad, bien por el perfil de los destinatarios. El objetivo de la Guía se limita, por tanto, a facilitar la toma de decisiones para el diseño curricular (2012: 10).

¿Por qué la necesidad de realizar un texto exclusivo para cursos de lenguas de especialidad? En todos los documentos analizados anteriormente hemos podido concluir que el tratamiento que se le daba a las lenguas de especialidad no se hacía de forma independiente sino que se hacían diferentes referencias y en diferentes grados –desde unas referencias muy generales en el *Threshold Level* hasta más “sensibilidad” hacia las lenguas de especialidad en el *MCER* y en el *Plan curricular*– pero todos los documentos comparten un denominador común: no se trata de forma individualizada la elaboración de currículos pertenecientes al ámbito profesional. La *Guía* sí, y por primera vez, al menos en la enseñanza/aprendizaje del español, se considera la necesidad de desarrollar indicaciones para currículos de lenguas de especialidad, dada “la particularidad de los currículos relacionados con este tipo de necesidades”. Si además ha cambiado la concepción de la creación de los currículos ya que la planificación del mismo se centra en el alumno –es la llamada “visión humanista de la educación”– es totalmente coherente que se presenten currículos diseñados para un tipo de aprendiente con unas características y unas necesidades muy concretas, esto es, “personas que comparten una misma especialidad profesional y es en el desarrollo de

⁹⁸ Según el *DRAE*: *plan*: 1. Intención, proyecto. II 2. Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla.

⁹⁹ Según el *DRAE*: *guía*: 1. Cosa que dirige o encamina.

las actividades propias de esa especialidad en donde van a hacer uso de la lengua que necesitan aprender” (2012: 11). Esta será la base que marque toda la elaboración del currículo: las necesidades específicas de un grupo de aprendientes que aprenden español para poder llegar a ser competentes en su ámbito profesional. Porque, y estamos completamente de acuerdo con lo que se expone en la *Guía*¹⁰⁰, “las necesidades de aprendizaje de estos grupos no se limitan al dominio del vocabulario propio de su profesión; sus miembros forman parte de comunidades discursivas”.

Por otra parte, la *Guía* utiliza el término de *currículos especializados*¹⁰¹ con un sentido más amplio que el que se puede entender por *currículos profesionales*, ya que al hablar de especializados incluye otro tipo de cursos tales como la enseñanza del español a inmigrantes. En nuestro caso, y dado nuestro objeto de estudio, nos limitaremos a analizar las características curriculares que estén relacionadas exclusivamente con el ámbito profesional.

¿Qué diferencia un currículo de curso general y un currículo de un curso con fines específicos? Ambos currículos comparten una base común: nos referimos al desarrollo de las llamadas *necesidades de aprendizaje* –o subjetivas– de los aprendientes, pues como así se explica en la *Guía* (2012: 13), “se reconocen al caracterizar el entorno o contexto en el que el currículo tiene lugar e identificar los distintos factores que lo condicionan” pero se distancian en su elaboración, en cuanto a las llamadas *necesidades de uso* de la lengua –o necesidades objetivas– siendo estas las que *confieren identidad* a un currículo especializado. En este sentido, se dice en la *Guía* que “es en el uso –o en los distintos usos– para el que los participantes en un currículo especializado deberán desarrollar unas nuevas capacidades lo que constituye la razón principal de la creación de un currículo de este tipo y lo que le confiere la mayor parte de sus contenidos”. Los usos de la lengua han sido una materia analizada desde un punto de vista multidisciplinar, que tienen como denominación común el *Análisis del discurso* y dentro de las características propias de este se sitúa el desarrollo de la

¹⁰⁰ Haciendo referencia a autores como J. Swales, V.K. Bathia, E. Ciapusio o G. Parodi, –estos dos últimos autores para el ámbito del español– que estudiaremos más en profundidad cuando desarrollemos el capítulo de *Didáctica de cursos EFE* y que sí tienen la misma opinión: concepto que no es compartido por todos los autores como veremos y, según nuestro punto de vista, ha ralentizado un desarrollo más efectivo de los cursos de lenguas de especialidad.

¹⁰¹ Como se expone explícitamente en el texto con esta denominación “se incluye los relacionados –los currículos– con la actividad laboral y los que responden a características particulares de los destinatarios” (2012: 12).

competencia comunicativa en el epicentro¹⁰². Por lo tanto, el uso de la lengua que se realiza en los cursos de lenguas de especialidad se origina siempre en la acertada denominación que propone la *Guía de Comunidad discursiva*. En los eventos –propios y particulares– que realiza esa determinada comunidad discursiva, el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados géneros de discurso. Estos géneros se materializan, a su vez, en unos determinados textos.

Dando coherencia a todas las ideas expuestas anteriormente, y siguiendo las palabras de la *Guía*, concluimos que:

La competencia comunicativa –entendida en el contexto de los currículos especializados– supone ante todo la capacidad del aprendiente de integrarse en una determinada comunidad de prácticas –o discursiva– y participar en los eventos que le son propios mediante un conjunto de procedimientos textuales, retóricos y léxico-sintácticos con los cuales orienta su actividad comunicativa tanto al tema del que se está tratando en cada ocasión como a los otros participantes que interactúan con él. También supone la capacidad de desenvolverse eficazmente con los textos orales y escritos que se generan en la comunidad de prácticas a la que se incorpora, ya como mero receptor del texto, ya como productor, así como en cualquiera de las formas de interacción o mediación en los intercambios comunicativos (2012: 15).

Es evidente que según las características de este tipo de cursos de especialidad –profesionales o estudiantes de la materia– los aprendientes ya cuentan con el conocimiento de unas estructurales textuales que ellos dominan por su práctica en su comunidad de origen o por su estudio –en el caso de estudiantes–, por lo que, y

¹⁰² En el *Diccionario de término ELE* del IC se define la *competencia comunicativa* como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. En un conocido artículo (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso.

contando con esta base teórica, se tiene que llevar a cabo un currículo que convierta a nuestros estudiantes en agentes competentes en el dominio y uso de dichas estructuras textuales en el ámbito del español, con sus características comunes y con sus diferencias. Por ello reiteramos el acierto de la *Guía* en considerar, propuesta que compartimos, que el concepto de *comunidad discursiva* o de prácticas es, por tanto, esencial a la hora de situar el alcance de un currículo especializado.

En la *Guía* se plantea, finalmente, otro concepto que debemos tener en cuenta en la elaboración de los currículos de lengua de especialidad, dicho concepto es el de *participación periférica* entendiendo esta en el campo concreto de la enseñanza de lenguas como “la incorporación progresiva del alumno de un currículo especializado en las prácticas de una determinada comunidad mediante la participación en el programa de enseñanza, si bien esa participación estará sujeta a determinadas condiciones derivadas de su grado de conocimiento de la lengua”.

Esta introducción nos lleva ya a una primera conclusión, esta es, que palabras claves que debemos tener presentes a partir de ahora en la elaboración de cualquier curso de lengua con fines específicos serán por lo tanto: *Uso de la lengua; análisis del discurso; género/texto; aprendiente competente; comunidad discursiva y participación periférica*.

¿Qué debemos tener en cuenta antes de elaborar un currículo especializado? Tenemos que tener presente antes de la elaboración del currículo con fines específicos dos cuestiones: la primera de ellas está relacionada con lo expuesto anteriormente, esto es, el uso de la lengua, en este sentido la *Guía* considera que las categorías de uso de la lengua que fundamentan el análisis de necesidades son, fundamentalmente, tres: el *evento*¹⁰³; los *géneros discursivos*¹⁰⁴ y por último, el *texto*¹⁰⁵. En cuanto a esta última

¹⁰³ Definido en la *Guía* como “algo más complejo que una mera situación comunicativa” el evento es “toda actividad de comunicación social en la que participará el usuario del currículo especializado y para la cual este habrá de capacitarlo”.

¹⁰⁴ Definidas por la *Guía* como “las formas de discurso estereotipadas (...) reconocibles y compartidas por los hablantes (...) Cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria un propósito comunicativo determinado (...) El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características (...) entendido de esta forma constituye una categoría universal”.

¹⁰⁵ La *Guía* remite al PCIC para definir *texto* así este sería “un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando un texto presenta una serie de características en particular –un determinado esquema organizativo; limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático; condicionamientos de registro y, por último, cumplimiento de una

categoría en la *Guía* se presenta un matiz a tener en cuenta en las características de los diferentes textos que se vayan a utilizar, esto es, la idea de que los textos que pertenecen a un determinado género no son un “modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos”: es muy importante esta diferencia porque, y basándonos en nuestra propia experiencia, este tipo de texto, el jurídico, puede presentar variaciones en comparación con textos análogos en los diferentes países de origen de los aprendientes –situación que da pie a numerosos comentarios interculturales– pero en relación con los textos que se van a utilizar para la enseñanza/aprendizaje de un curso de español jurídico es fácil observar la rígida estructura que los caracteriza.

Para terminar las categorías de uso que son necesarias tener presente con anterioridad a la elaboración de los currículos especializados y en nuestro caso concreto a la elaboración de currículos con fines profesionales, presentamos a continuación la síntesis expuesta en la *Guía*:

El *evento* nos daría unidades de acción en las que se manejarían diversos textos, tanto orales –y, entre ellos, todo tipo de conversaciones– como escritos; estos textos pertenecerían a diversos *géneros/subgéneros*, con las correspondientes competencias relativas al dominio –productivo o meramente receptivo, según los casos– de sus estructuras y las reglas de participación de los interlocutores, y estarían formados por diferentes *secuencias textuales*, cuyos componentes lingüísticos habría también que dominar (2012: 19).

La *Guía* no nos va a proporcionar una lista ni de los diferentes géneros discursivos ni de los textos que los componen, sino –y como por otra parte se indica desde un principio– se caracteriza por ser un soporte o herramienta a partir de la cual debemos realizar nuestro propio currículo especializado.

La segunda cuestión que tenemos que tener presente antes de la elaboración de un currículo especializado son *las categorías relacionadas con la situación de aprendizaje de la lengua*, cuando la *Guía* trata estas situaciones de aprendizaje hace referencia a si “el español está ausente del medio social en que se halla el alumno” –ELE–; si “el español es la lengua de comunicación del medio social en que se halla el alumno, o una de ellas –EL2– ; si “el español es la lengua original del grupo social o

función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza– , se puede decir que pertenece a un determinado género”

familiar del alumno, pero este grupo vive en un medio en el que el español no es la lengua habitual o mayoritaria de comunicación –ELH¹⁰⁶–.

Una vez planteadas las cuestiones anteriores y a modo de conclusión y de cierre a las preguntas que se han formulado en esta introducción al documento analizado, terminamos con la exposición de las particularidades de la *Guía* que la convierten en una herramienta fundamental e imprescindible para la elaboración de cualquier currículo de lenguas de especialidad, y esto es así por el simple hecho de que es un documento único, a partir del cual cada uno lo adaptará a sus propias necesidades educativas pero, como veremos más adelante, presenta una valiosa estructura. Así podemos leer que la *Guía* (2012: 22) se caracteriza por las siguientes particularidades:

- a) Ha sido elaborada para la programación de *currículos especializados*, que se conciben como un conjunto más amplio y más complejo que el de los *currículos para fines específicos*.
- b) Se centra en el análisis de las *necesidades objetivas* de aprendizaje del grupo social al que vaya destinado un determinado *currículo especializado*, por cuanto se considera que el análisis de las *necesidades subjetivas* no diferirá del que se realice en los currículos para fines generales.
- c) Se vincula tanto desde el punto de vista conceptual como desde el operativo con el *Plan curricular* del IC.
- d) Acorde con ello, considera al alumno como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo. (...).
- e) Para el análisis de las necesidades objetivas de aprendizaje toma como punto de partida el estudio de dichas prácticas discursivas, estructuradas en *eventos*, *géneros* y *textos*.

¹⁰⁶ Con esta denominación se hace referencia al “español como herencia familiar”, es decir, descendientes de emigrantes en contextos de ELE/EL2 como es claro ejemplo el caso de los latinos en Estados Unidos.

1.5. LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: DE LOS MÉTODOS DE TRABAJO AL ENFOQUE CURRICULAR

Sobre el análisis de la metodología en EFE, esta se presentará en dos apartados diferenciados: en el primero de ellos, y mediante un estudio diacrónico, expondremos las diferentes fases que se han planteado en la metodología de las lenguas de especialidad; en el segundo, y de forma sincrónica, plantearemos el análisis de la propuesta más actual, *el enfoque curricular*¹⁰⁷.

Tanto en el análisis de los orígenes metodológicos de EFE como en el análisis de los planteamientos actuales hemos querido partir de la premisa de que su desarrollo es paralelo al de ELE, de este modo, y a través de la exposición de las diferentes propuestas metodológicas, llegaremos a la conclusión de si ratificamos o no este principio. En este sentido B. Aguirre Beltrán (1998: 8) aunque en alusión a ESP considera que “su desarrollo sigue un itinerario muy semejante a la enseñanza de lenguas extranjeras en general”, no obstante señala que la enseñanza con fines específicos presenta algunas perspectivas y particularidades que pueden interesar para la concepción y prácticas docentes de todos los profesores de idiomas, en la misma línea se sitúa S. Pastor Cesteros (2004: 304) que da un paso más y afirma que “el intento de sobre todo resolver los *problemas* que presentaba la enseñanza de lenguas de especialidad, enriqueció sin duda a la enseñanza de segundas lenguas en general”. Ambas propuestas no nos parecen exageradas en absoluto ya que si un tipo de enseñanza ha tenido que partir de una nueva concepción de qué enseñar, a quién y con qué objetivos, esta ha sido la enseñanza con fines específicos y en ese intento de innovar o de considerar como no totalmente válidas las propuestas metodológicas que estaban establecidas, ha dado pasos en sus concepciones metodológicas que han influido o pueden llegar a influir de forma más decisiva en el desarrollo de la enseñanza de lenguas.

¹⁰⁷ *El enfoque curricular* es presentado en nuestro trabajo de investigación de forma progresiva e intermitente, así aparece como uno de los documentos de referencia en *Análisis de documentos europeos y españoles*, vuelve a aparecer en este apartado sobre la metodología de EFE y como base teórica de las propuestas actuales y finalmente aparecerá de forma práctica con la propuesta de *Currículo del curso de español del derecho* en el Capítulo 4 –*La enseñanza/aprendizaje de español jurídico*–. En cualquier caso, el libro de referencia es la *Guía para el diseño de currículos especializados* del IC.

En primer lugar realizaremos un resumen de los pasos dados en metodología en ESP para comprobar que si, aunque con un retraso de 20 años –recordamos que ESP surge en la década de los 60 y no es hasta la década de los 80 cuando podemos hablar de la génesis de EFE–, en el momento en el que se empieza a plantear una metodología para la enseñanza de EFE esta adopta las propuestas metodológicas que se están aplicando a la enseñanza de su más evidente precedente, esto es, la metodología de ESP o si, por el contrario, se sigue un camino independiente, sin ser influenciado por corrientes metodológicas externas.

Otra de las cuestiones clave a dilucidar en nuestro análisis es el de relacionar la trayectoria de ELE con EFE y comprobar que aunque con características propias o peculiaridades, en la enseñanza de EFE se han dado todos los pasos metodológicos que se han producido en ELE; propuestas metodológicas, por otra parte, que están perfectamente definidas y delimitadas en la desarrollo metodológico de ELE.

Si bien partimos de un planteamiento teórico de la metodología en EFE, este apartado se verá complementado cuándo analicemos, en el Capítulo 5, *Análisis de manuales de español jurídico*, la metodología adoptada en cada uno de ellos. Si bien es evidente que la evolución metodológica en la enseñanza de lenguas se ve claramente reflejada en los manuales de ELE, desde el método estructuralista hasta los métodos o enfoques centrados en la acción¹⁰⁸. La pregunta es si esta evolución metodológica es tan clara en EFE, si al igual que sabemos reconocer con tanta facilidad a qué enfoque metodológico pertenece cualquier manual de ELE podemos afirmar lo mismo de los diferentes manuales de EFE que se han publicado, si es tan reconocible y evidente a qué enfoque metodológico pertenecen.

Antes de iniciar tanto el análisis diacrónico como el análisis sincrónico de la metodología de EFE queremos recordar los tres grandes movimientos lingüísticos que

¹⁰⁸ Como es sabido será a partir de la publicación del *MCER*, cuando se escuche con más frecuencia y de forma prácticamente mayoritaria la idea del *Método, Enfoque o Enfoque metodológico centrado en la acción*. Recordamos aquí brevemente en qué momento el *MCER* (2002: 9) propone o sugiere esa idea:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

se producen en el siglo XX y que suponen la base teórica sobre la que se sustentarán los diferentes métodos:

El origen de la Lingüística actual se sitúa en Saussure quien propone un análisis sincrónico y descriptivo del lenguaje. Partiendo de esta idea se desarrollaron en el siglo pasado los tres grandes paradigmas lingüísticos que han tenido una gran influencia en la metodología de lenguas extranjeras:

- el *Estructuralismo*, que se centró más en la forma que en los aspectos comunicativos del lenguaje por lo tanto su objetivo didáctico era crear hábitos lingüísticos automáticos.
- el *Generativismo* cuya base era considerar que el lenguaje es creativo como así lo afirmó su fundador, Noam Chomsky. Junto a esta concepción del lenguaje como algo creativo, aparecieron otras ideas tales como el concepto de *Gramática Universal*, es decir, que se aprenden mejor las lenguas que son más parecidas o, la revalorización del error como necesario para el aprendizaje así como su inscripción dentro de la denominada metodología deductiva.
- la *Pragmática* cuyo objetivo es la integración y el desarrollo de las cuatro destrezas. Asimismo se considera que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto. Otra de sus características es la interdisciplinariedad de la Lingüística.

1.5.1. ANÁLISIS DIACRÓNICO DEL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

Ya vimos cómo los orígenes de los fines específicos se situarían en el siglo XVI y que se definían por enmarcarse en una metodología muy rígida y estructuralista que se basaba en unos diálogos típicos sobre posibles situaciones en las que se tendrían que desenvolver los comerciantes de la época. Sin duda estos textos tienen el valor de haber sido conscientes de las posibles necesidades lingüísticas de sus potenciales usuarios y de la necesidad de proporcionar unas herramientas lingüísticas a los mismos que, por otra parte, suponemos que serían en cantidad suficiente como para haberse preocupado

en la edición de una enseñanza de lenguas tan especializada. Sin embargo, estos orígenes se pueden considerar casi anecdóticos y adolecen de una verdadera perspectiva metodológica, simplemente se aplicaban las diferentes concepciones de la época en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras y que estaban totalmente influenciadas por los enfoques metodológicos propios del aprendizaje de las lenguas clásicas. Por lo tanto debemos situar, avanzado ya el siglo XX, la localización de un verdadero propósito de establecer unos criterios metodológicos claros a la hora de tratar los diferentes cursos de especialidad, propuestas metodológicas que van siendo más que necesarias cuando la demanda de este tipo de enseñanza irrumpe en el aprendizaje de la lengua inglesa y por las razones que hemos analizado anteriormente.

No obstante, y antes de realizar un análisis de la metodología de las lenguas con fines específicos, debemos esclarecer la diferencia entre enfoque¹⁰⁹, método y didáctica –aunque a este último punto dedicaremos un apartado independiente–. Para ello nos basaremos en el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC para la definición de cada uno de los tres términos, así podemos leer en él que se define *enfoque* como:

La concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. (...) Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje (...) El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método (...) Tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua. Según E. Alcaraz Varó (1993), el concepto de enfoque sustituye al de método ya en los años 70. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar el término *enfoque* para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques.

Empecemos por lo tanto con una visión de los diferentes enfoques propuestos para enseñanza/aprendizaje de ESP pues marca, como sabemos, el origen y desarrollo de la metodología moderna de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. En este

¹⁰⁹ Presentamos una definición generalista del término *enfoque* que aparece en el *DRAE*: “acción y efecto de enfocar”. Asimismo una de las cuatro acepciones de *enfocar* que es: “Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previstos, para tratar de resolverlo acertadamente”.

recorrido entendemos el término *enfoque*, por lo tanto, como *la base teórica del método*. Para realizar este repaso nos basamos en la obra de referencia en la enseñanza con fines específicos y que ya hemos citado con anterioridad, nos referimos a la obra de T. Hutchinson and A. Waters, *English for Specific Purposes* (1987) con especial atención a su Capítulo II que denominado *The development of ESP* (1987: 9-14) nos aporta una valiosa información de las diferentes etapas que han marcado el desarrollo de la enseñanza con fines específicos.

De esta forma, y aún declarando que el desarrollo de ESP no ha seguido un camino homogéneo ni universal y que ha caminado a diferentes velocidades en los diferentes países, se propone las siguientes etapas: desde sus inicios, en la década de los 60, la ESP ha pasado principalmente por tres etapas, no obstante los autores hablan de dos etapas más, una cuarta etapa que es en la que estarían situados los propios autores en el momento de la publicación del texto –recordamos que es 1987– e incluso una quinta etapa que se presentaría en sus comienzos¹¹⁰. Evidentemente estas etapas, casi veinte años después, están superadas pero la obra en su conjunto no ha perdido importancia en el análisis de la enseñanza con fines específicos.

Las tres primeras etapas que marcarían el comienzo y desarrollo de la enseñanza con fines específicos y que están perfectamente reconocidas serían: Fase 1) *The concept of special language: register analysis*¹¹¹; fase 2) *Beyond the sentence: rhetorical or discourse analysis*¹¹² y fase 3) *Target situation analysis*¹¹³.

¹¹⁰ B. Aguirre Beltrán cuando trata el tema del desarrollo de la enseñanza de la lengua con fines específicos (1998: 9-11) cita a T. Hutchinson y A. Waters y señala las etapas antes mencionadas:

1. Década de los 60 es la etapa vinculada al concepto de lenguas especiales, de análisis de registros.
2. Análisis retórico del discurso.
3. Análisis de la situación meta.
4. Interés en las destrezas y en las estrategias.
5. La quinta etapa está representada por el enfoque centrado en el aprendizaje propuesto por Hutchinson y Waters (1986: 6). En las etapas anteriores había primado más el qué enseñar en vez del cómo enseñar y aprender.

¹¹¹ Traducción propia: *El concepto de un lenguaje especial: el análisis del registro*.

¹¹² Traducción propia: *Más allá de la oración: análisis del discurso o retórico*.

¹¹³ Traducción propia: *Análisis de la situación-meta*

Veamos de forma más detenida cada una de las etapas propuestas:

- La primera fase se desarrollaría en la década de los 60 y principios de los 70 y en palabras de B. Aguirre Beltrán (1998: 9) el punto de partida es el posible registro específicamente diferente de la lengua especial, con el fin de identificar las características gramaticales y de léxico. La conclusión a la que se llegó tras esta primera etapa fue que apenas existían rasgos distintivos o especiales que no se dieran en la lengua común.
- En cuanto a la segunda fase, *análisis retórico o del discurso*, es considerado por los autores como el primer peldaño en el desarrollo de ESP ya que este se centraba en el lenguaje al nivel de la oración, en una segunda fase del desarrollo de este enfoque se produjo un cambio y se puso la atención más allá de la oración. Según B. Aguirre Beltrán (1998: 10) si bien en un primer momento el análisis del registro se basaba en la oración, sin embargo no habilitaba a los estudiantes para la comunicación. Así más avanzado su desarrollo se planteó que lo que se precisaba era el conocimiento de cómo se utilizaban esas oraciones en los diferentes actos comunicativos. En palabras de la autora citada el resultado de este enfoque fue que “en la práctica, este enfoque supuso la aplicación en el aula de modelos de textos y marcadores del discurso”. Es decir, que si bien en la actualidad se considera que el análisis del discurso es fundamental en la metodología de EFE, en estos primeros inicios su aplicación se quedó en aspectos superficiales que a lo largo del tiempo transcurrido se ha visto transformados por una profundización en su utilidad como herramienta de trabajo coherente en la enseñanza de EFE. En este sentido, y ya con la perspectiva de unas décadas, podemos encontrar reflejada en las siguientes reflexiones que aparecen en la *Guía para el diseño de currículos especializados* la importancia que ha tenido el desarrollo del *análisis del discurso* en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos :

Las diversas disciplinas que se han ocupado del estudio de los usos de la lengua pueden agruparse bajo la denominación genérica de “Análisis del discurso”, y su relación con la enseñanza de lenguas ha acuñado un conjunto de conceptos que resultan ser de mayor provecho en la tarea de planificar un programa de enseñanza en el marco de un currículo especializado (2012: 14).

- La tercera de estas etapas, *análisis de la situación meta*, no aportó nada nuevo al grado de conocimiento de ESP según la opinión de T. Hutchinson and A. Waters porque lo que se pretendía era identificar la situación meta en la que los alumnos iban a tener que desenvolverse una vez terminado el curso mediante el análisis de las características lingüísticas de esa situación.

Para B. Aguirre Beltrán (1998: 11), sin embargo, “esta nueva etapa marca ya un momento importante de la corriente de enseñanza con fines específicos. Es el momento en que comienza la sistematización de la enseñanza y se tienen en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que se convierten en el centro de atención del proceso de diseño del curso”. Es una etapa importante, a principios de los 80, porque marca dos precedentes trascendentales en las actuales concepciones de la enseñanza de EFE: por un lado, la idea clave de atender a las necesidades de aprendizaje de los discentes y por otro lado, la concepción del alumno como parte central en el diseño del curso que se puede relacionar con la actual idea de un currículo flexible. Queremos señalar mediante la exposición de estas etapas cómo conceptos tan actuales en EFE como el análisis de necesidades tienen sus precedentes en los inicios de ESP, y aunque estos conceptos están mucho más desarrollados en la actualidad, no dejan de tener importancia en cuanto a su consideración con el origen del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

Los autores ingleses señalaron dos etapas más en el desarrollo de la enseñanza de ESP que se sitúan cronológicamente en el momento de editar el libro, es en estas últimas etapas donde situaron sus propias propuestas para la enseñanza de ESP. Son las siguientes:

- La cuarta etapa, denominada por los autores como *Skills and strategies* o destrezas y estrategias, es descrita de la siguiente forma: “The fourth stage of ESP has been an attempt to look below the surface and to consider not the language itself but the thinking processes that underlie language use”¹¹⁴.

Para B. Aguirre Beltrán, en esta etapa se presta atención a los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permiten comprender el discurso, sin

¹¹⁴ Traducción propia: *La cuarta etapa de ESP ha supuesto un intento de mirar debajo de la superficie y considerar no el lenguaje en sí mismo sino los procesos del pensamiento que subyacen al uso del lenguaje.*

tener en cuenta las formas. Este enfoque didáctico propone centrarse en las destrezas de comprensión lectora y auditiva, y en aquellas estrategias que van a permitir a los alumnos alcanzar sus objetivos de comunicación.

- La quinta etapa denominada por los autores como *A Learning-centred approach* representa el enfoque propuesto por ellos mismos y se basaría en un enfoque centrado en el aprendizaje, ahí radica la importancia de la obra no solo en ESP sino en la enseñanza con fines específicos en general, ya que teniendo en cuenta que esta obra se publicó hace casi 30 años son capaces de ser conscientes de un asunto clave en los planteamientos actuales del aprendizaje de idiomas como es el centrar la atención en cómo se aprende, en los procesos de aprendizaje de idiomas. Los autores describen este enfoque como:

But our concern in ESP is not with language use although this will help to define the course objectives. Our concern is with language learning. We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we would need to do no more than read a grammar book and an dictionary in order to learn a language. A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language learning¹¹⁵ (1987: 14).

Los autores señalan de este modo la poca importancia que se había dado hasta entonces al aprendizaje. El enfoque centrado en el aprendizaje marca un punto de inflexión en la enseñanza con fines específicos ya que las etapas anteriores se habían centrado en la lengua, en su uso y en los contenidos y se había prestado poca atención a la metodología y a la manera de aprender: en definitiva, los enfoques anteriores se habían basado en el qué enseñar y no en el

¹¹⁵ Para T. Hutchinson and A. Waters (1987: 128) algunos principios básicos que tiene que servir de base a una metodología centrada en el aprendizaje serán:

1. El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso en desarrollo.
2. El aprendizaje de una lengua es un proceso activo.
3. El aprendizaje de la lengua es un proceso de toma de decisiones.
4. El aprendizaje de una lengua no es un asunto de conocimiento lingüístico.
5. El aprendizaje de una lengua no es la primera experiencia con la lengua de los aprendientes.
6. El aprendizaje es una experiencia emocional.
7. El aprendizaje de la lengua es en gran parte irrelevante.
8. El aprendizaje de la lengua no es sistemático.

cómo enseñar y aprender, y esta es la gran aportación de estos autores al desarrollo de la enseñanza con fines específicos: la presentación de un enfoque que se basa en el aprendizaje y en las teorías del aprendizaje. Y aunque, como hemos puesto de manifiesto, todos los enfoques presentados con anterioridad han sido importantes en la evolución de ESP y por extensión de EFE, y así es reconocido por B. Aguirre Beltrán, el enfoque centrado en el aprendizaje representa un cambio sustancial ya que, citando a T. Hutchinson y A. Waters a través de la autora podemos leer que:

Toda comunicación tiene un nivel estructural, un nivel funcional y un nivel discursivo, que se complementan mutuamente y, por tanto, un análisis lingüístico no implica el aprendizaje de la lengua. Es decir, se trata de la distinción establecida por Noam Chomsky, entre un conocimiento general que el hablante posee de la lengua y que le capacita para usarla (competencia) y la práctica efectiva, el uso real que el hablante hace de esa competencia (actuación). Como hay que distinguir entre cómo se usa la lengua y cómo se aprende (1998:12).

Desde la publicación de la obra *English for Specific Purposes* que representa un primer análisis de los orígenes y el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, y tras el tiempo transcurrido que nos proporciona la perspectiva necesaria, se puede ya apreciar los enfoques que han tenido una mayor repercusión en su aplicación en el aula.

Una figura imprescindible no solo en la enseñanza con fines específicos sino en la enseñanza de lenguas en general es D. Hymes (1971) quien identificó las características del contexto que sirven para identificar cada acto de comunicación, de este modo a partir de la década de los 70 se empezó a ser conscientes de la importancia de dicho contexto en el aprendizaje: siendo su concepto de competencia comunicativa básico en la enseñanza con fines específicos. Así podemos entender, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia comunicativa¹¹⁶ como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico,

¹¹⁶ No solo resulta fundamental la noción de *competencia comunicativa* en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos sino también y de forma determinante la idea de *competencia discursiva* que se deriva de esta y que será desarrollada en el apartado de Didáctica de EFE.

fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Estos planteamiento teóricos tuvieron su reflejo el *enfoque comunicativo*, de gran repercusión en la enseñanza de idiomas y especialmente en la enseñanza con fines específicos, se caracteriza en palabras de B. Aguirre Beltrán (1998: 12) porque muestra que “la enseñanza es mucho más eficaz si, para el desarrollo de los programas didácticos, se toman como punto de partida las necesidades de los discentes y sus objetivos de comunicación, relacionados con el contexto en el que tendrán que desenvolverse”.

Sin embargo, podemos concluir que todos estos aspectos que hemos tratado en este apartado se ven reflejados en la concepción del enfoque metodológico que se considera el más adecuado para la enseñanza/aprendizaje de EFE, el *análisis del discurso*, y que supone la concepción más coherente para afrontar todas las características y “peculiaridades” a las que hacíamos mención con anterioridad, de este modo y según *La Guía para el diseño de currículos especializados*:

Así, a la hora de caracterizar el uso de la lengua hay que tener en cuenta que se origina siempre en una comunidad discursiva o una comunidad de prácticas, que se constituye y mantiene unida precisamente mediante el uso de la lengua. Esta comunidad lleva a cabo determinados eventos o prácticas sociales que le son propios y particulares, que tienen sus propias reglas y contribuyen no solo al logro de los propósitos de la comunidad sino a la constitución de la comunidad en cuanto tal. En estos eventos el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados géneros de discurso, entre los que se dan unos determinados géneros especializados, cada uno de los cuales responde a estructuras y marcos propios de intervención y participación, que los miembros de la comunidad conocen y respetan. Los géneros, a su vez, se concretan en una diversidad de textos, tanto en lengua oral como en lengua escrita, cada uno de los cuales pertenece a un determinado tipo, con unas estructuras textuales propias, con una retórica particular y con unos recursos gramaticales y léxicos específicos (2012: 15).

La *retórica del discurso* constituye de este modo un aspecto fundamental en la enseñanza/aprendizaje de EFE, especialmente en cuanto a su enseñanza, ya que el determinar los discursos que caracterizan a la comunidad profesional, reconocer su estructura y estilo y clasificarlos dentro de una comunidad de uso de la que el discente

debe participar de forma competente es lo que diferencia la enseñanza con fines específicos de una enseñanza de lenguas.

Finalmente, en la actualidad hay consenso en considerar que la enseñanza/aprendizaje con fines específicos representa una perspectiva multidisciplinar, de este modo es considerada por B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (2012: 17) ya que intervienen , además de la que podríamos considerar la disciplina propia como es el caso de las Ciencias del Lenguaje que considera como punto de partida el uso que hacen los hablantes con la lengua, es decir, se parte de una concepción funcional-pragmática (en relación al tema que nos ocupa estaría en definitiva relacionado con la capacidad del hablante para participar en un discurso, así como las convenciones pragmáticas que regulan dicha participación), otras disciplinas que han ido adquiriendo en los últimos tiempos más importancia en los cursos de lenguas de especialidad como es la Teoría de la Comunicación en la que cobraría relevancia la consciencia de los procesos básicos de comunicación¹¹⁷ y su identificación, la Teoría de la Organización y Administración de Empresas, Informática y los estudios de comunicación intercultural. Es decir, que es inconcebible en la actualidad entender el enfoque metodológico aplicado a la enseñanza/aprendizaje de EFE desde el punto meramente lingüístico sino cualquier enfoque debe tener en cuenta las demás disciplinas que participan en el proceso de enseñanza de las lenguas de especialidad.

Llegados a este punto de nuestro análisis en cuanto a la delimitación del concepto de enfoque así como lo qué significaron los distintos enfoques analizados en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, podemos llegar a una primera definición de qué significa EFE y concretamente la enseñanza del español para la comunicación profesional, así en palabras de B. Aguirre Beltrán (2004) se puede definir como el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional.

¹¹⁷ El término *comunicación* –concepto clave en la actualidad– tiene su fundamento en Hymes (1972) quien consideraba la comunicación como la interacción humana constituida por tres planos: *situaciones de habla o el ámbito espacio-temporal* en donde “tienen lugar los acontecimientos de habla y los actos de habla”; *acontecimientos de habla o actividades* sujetos a “normas y convenciones dentro de cada situación de habla y actos de habla o acciones llevadas a cabo por el hablante en relación con sus interlocutores” y, por último, *los actos realizados al usar la lengua* que tienen un efecto comunicativo. B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallargo (2012: 18).

Acabamos de presentar brevemente la base teórica representada por los diferentes enfoques que se propusieron en los primeros años y en el desarrollo posterior de ESP y por extensión en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. A continuación presentaremos un análisis de las sucesivas metodologías que vieron reflejados estos enfoques y dilucidar si este camino ha sido recorrido también por EFE o por el contrario, y en oposición a ESP, no podemos apreciar un itinerario claro y coherente en sus propuestas metodológicas. Antes, no obstante presentamos la definición de la disciplina, la *metodología*,¹¹⁸ que nos propone el *Diccionario de términos clave en ELE* del IC:

En la enseñanza de lenguas se conoce por *metodología* aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales (...) En cuanto a la metodología como disciplina, su temario suele incluir la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y las características de los distintos enfoques y métodos surgidos en el devenir de esa historia.

Si bien esta es la definición de la disciplina, nos parece interesante también conocer el origen del término *método*, así y según M^a del C. Cuéllar (1999: 179), si nos atenemos al significado estrictamente etimológico, el término método procede del latín *methodum* y este, a su vez, del griego *methodos*, es decir, “camino hacia” y se define como el conjunto de operaciones ordenadas con las que se pretende llegar a un fin o conseguir la obtención de un resultado.

Si antes definíamos la disciplina ahora nos acercamos a la definición de *método* que da el *Diccionario de términos clave de ELE* ya que nos parece muy significativa en relación con la metodología aplicada a EFE, así podemos leer que:

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y material es didácticos (...) La búsqueda del método ideal en la

¹¹⁸ Una definición de *metodología* más general es la que nos propone el *DRAE* en dos de sus acepciones: 1. *Modo de decir o hacer con orden.* //4. *Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.*

enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos (...) Aunque la práctica real del profesorado ha tendido siempre a un cierto eclecticismo, los métodos se han caracterizado históricamente por aspirar a una validez universal, ser prescriptivos y mantener una relación excluyente con los demás. Esas características se han intentado asegurar en muchas ocasiones mediante la edición de un libro de texto que recogiera fielmente los principios del método en cuestión.

Por lo tanto, si como hemos puesto de manifiesto anteriormente, el desarrollo metodológico en ELE parecía mucho más claro, en esta definición se pone en entredicho una aplicación total y efectiva en el aula de los diferentes métodos aunque no así en su aplicación en los diferentes manuales; vuelve a aparecer de este modo la idea de método eclético no ya en referencia de EFE sino también en relación con ELE.

Seguimos la reproducción de la definición de método ya que nos parece que el camino que se traza guarda bastantes puntos en común con la metodología de EFE que si bien por razones diferentes han llegado a un mismo punto de confluencia, así podemos seguir leyendo en el *Diccionario de términos clave de ELE* que:

En los años 70 y 80 del siglo XX, el modelo del método entró en crisis como consecuencia de un conjunto de factores: por un lado, se constató que no puede existir un método puro, puesto que en el aula siempre se realiza una adaptación al contexto real del grupo; por otro lado, la fundamentación teórica del enfoque se vio radicalmente modificada, tanto por la psicología del aprendizaje como por la aproximación al estudio de la lengua, como finalmente por las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, iniciadas en los años 70. Todas estas nuevas perspectivas cuestionan la pretendida validez universal de un método y su posible aplicación mediante una serie de mecanismos establecidos de antemano.

Es en este punto donde cobraría importancia las palabras de S. Pastor Cesteros (2004) quien llega a afirmar, como señalábamos anteriormente, que el intento de solucionar los “problemas” planteados en la enseñanza con fines específicos, y por lo tanto a la propuesta de una serie de soluciones, influyó en la metodología de la enseñanza de lenguas en general. Por último, destacamos esta última parte de la definición de *método* que, sin duda, coincide con nuestra conclusión a la metodología de EFE:

Todo ello ha propiciado en los años recientes una reflexión crítica sobre el concepto de método y la propuesta de nuevos modelos, en los que adquiere un papel preponderante la gestión conjunta del aprendizaje por parte de profesores y alumnos; éstos se implican activamente en el proceso, controlando su desarrollo y tomando sobre la marcha las decisiones oportunas. De este modo, el método se ve sustituido por los enfoques. Para una mejor consecución de los objetivos, se recurre a modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno.

Será esta idea del método integrado como un componente más en un currículo flexible y adaptado a las necesidades de los alumnos, dando de esta forma coherencia al proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE la que desarrollaremos en el apartado siguiente que se basará precisamente en la innovadora idea del llamado *enfoque curricular*.

Pero antes es necesario realizar un recorrido por la metodología de EFE, de cómo ha sido ese camino, por dónde hemos transitado y cuáles han sido las propuestas más relevantes.

Partiendo de esta aclaración, hacemos un repaso de la metodología más influyente en EFE partiendo de una premisa: si como hemos visto ya hemos presentado algunas de las características que distinguen la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, debemos partir de la consideración, que iremos documentando a lo largo de nuestro trabajo y en sus diferentes aspectos, de cómo los cursos de lenguas de especialidad difieren globalmente de los cursos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras; algunas veces estas diferencias serán de carácter externo –por ejemplo los cursos con fines específicos se distinguen de los cursos generales en el perfil de estudiante–, otras veces, sin embargo, esta distancia estará basada en características internas generadas por las propias características de los cursos –así por ejemplo veremos que en un curso de español jurídico los diferentes géneros y textos están perfectamente delimitados–. En cualquier caso un curso con fines específicos aunque mantenga algunos puntos en común, especialmente en aquellos aspectos generales relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, difieren sustancialmente de los cursos generales en el proceso integral de su enseñanza y aprendizaje. Uno de esos aspectos que se ve fuertemente marcado por las características propias de las lenguas de

especialidad es la metodología. En este sentido si la metodología de la enseñanza de lenguas está claramente influenciada por los distintos movimientos y teorías lingüísticas que se han dado a lo largo del siglo XX –que presentamos anteriormente como punto de partida– y que han tenido una clara evolución diacrónica, sin embargo esta evolución no se ve de forma tan nítida en el desarrollo de EFE. Se puede hablar de influencia de los diferentes movimientos pero no de una asunción consciente y sistemática de los preceptos lanzados por estos movimientos como sí se aprecia en la enseñanza de ELE.

Existe una opinión unánime en considerar que en los cursos de lenguas de especialidad se debe adoptar una metodología ecléctica, la primera de las opiniones al respecto son las contenidas en el Capítulo VI del *MCER* y si bien estas palabras no se dirigen exclusivamente a la metodología para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos se pueden aplicar a la misma ya que se habla en un sentido general incluyendo evidentemente esta área de enseñanza, así podemos leer:

...un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios (del *MCER*) tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas (...) El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador (...) Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en un contexto social (2002: 140).

En otras palabras, el *Marco de referencia* nos propone que todos los métodos son aceptables –aunque a lo largo del texto vemos como se apunta la opción metodológica de la *Enseñanza mediante Tareas* como la más idónea a su concepción de una enseñanza centrada en la acción– si se consigue formar a discentes competentes. Pues bien será este principio, según nuestro punto de vista, el que ha marcado la enseñanza/aprendizaje de EFE ya que parece que esta concepción es la que ha predominado en su desarrollo metodológico. Como veremos a continuación, cuando se habla de la metodología de EFE se utiliza reiteradamente la idea de *método ecléctico*, esto es, poner en funcionamiento aquellos componentes metodológicos que pueden resultar más efectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A partir de esta primera e importante recomendación del *MCER* vamos a hacer un pequeño recorrido basado en las opiniones de varios autores que expresan que la opción más apropiada para EFE es una metodología ecléctica. Tras la presentación de estas opiniones queremos hacer una reflexión sobre qué puede encerrar el adjetivo ecléctico en EFE y cuáles han sido las consecuencias de este enfoque metodológico.

Aunque ya transcurridos muchos años, uno de los primeros autores que hablaron de la metodología de EFE fue B. Aguirre Beltrán (1998: 18) quien tras reconocer la necesidad de decidirse por un enfoque metodológico, llegaba a la conclusión de que “en realidad no se puede hablar de una metodología propia (...) la diversidad de enfoques y la experiencia docente nos permiten decir que no hay un método mejor que otro” y concluía que era “más conveniente decantarse por un enfoque ecléctico”

Unos años más tarde en la celebración del primer CIEFE en el año 2000, la autora vuelve a ratificar esta idea de lo ecléctico en la enseñanza del español con fines específicos, matizando además que las “características del curso impiden establecer una sola metodología”, señalando, asimismo, que existe una estrecha relación entre el método y el campo de especialidad que desarrolle el curso. Y así parece que es ya que no hay una opinión unánime que considere un método más apropiado que otro en EFE, sino que se proponen diferentes prácticas metodológicas –y no métodos en un sentido estricto– distinguiendo unas más propias que otras dependiendo del tipo de lengua de especialidad del que se trate.

Otros autores se han planteado una pregunta clave según nuestro punto de vista y que no consideramos que haya sido tratada con la profundidad requerida, una de estos autores es M^a L. Sabater (2000: 2) quien reflexiona sobre si hay que utilizar una metodología especial para EFE, la autora no deja lugar a dudas en sus conclusiones y dice, aunque con matices, que no es necesaria una metodología diferente ya que “a la hora de marcar pautas metodológicas, la enseñanza de una lengua con fines específicos no tiene por qué ser diferente de la enseñanza de lengua con fines más amplios” y aunque no lo afirma de forma rotunda ya que aparece un “no tiene por qué” no compartimos las palabras de la autora¹¹⁹. La opinión de M^a L. Sabater no es la única,

¹¹⁹ No es, por otra parte, excepcional esta opinión que coincide no solo con la opinión expresada por otros autores sino con el propio tratamiento que se puede observar en todos los documentos europeos relacionados con la enseñanza de lenguas que han considerado que no era necesaria una consideración

por otra parte, que apunta a la no diferenciación entre una y otra metodología, incluso hay autores que borran cualquier tipo de ambigüedad y directamente consideran que ambas metodologías son iguales o que una, la metodología de EFE, se nutre de la otra, la metodología de ELE, como podemos apreciar en estas palabras de A. Cervera Rodríguez (2012: 83) quien elimina cualquier tipo de polémica al considerar simplemente que la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos “recurre a la misma metodología que la enseñanza de ELE en general”. Creemos que la extensión de estas opiniones en relación con la metodología de EFE pueden tener su origen en T. Hutchinson and A. Waters (1987), autores por otra parte que han tenido una gran influencia en autores e investigadores de EFE ya que ya dijeron estos que “there is nothing specific about ESP methodology. The principles which underlie good methodology are the same as those that underlie sound ELT methodology in general”. Nos parece más significativa la idea, e incluso más interesante desde el punto de vista de la investigación en la enseñanza de lenguas, que la enseñanza/aprendizaje con fines específicos sí debe ser considerada con diferentes parámetros a la de la enseñanza de español en general, incluidos los aspectos metodológicos. Desde nuestro punto de vista, sin negar que la metodología de EFE comparte una base común a la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, no nos parece que lo más adecuado a la óptima realización de los cursos de especialidad sea un tratamiento metodológico idéntico al de los cursos generales.

Algunos autores, como los que veremos a continuación, sí se decantan explícitamente por un método sin embargo en otros casos obvian referirse de forma clara y contundente por algún método concreto y hablan más que de metodología, de lo que B. Aguirre Beltrán denominó (1998: 19) “métodos de trabajo”; veremos por lo tanto estas propuestas metodológicas señaladas por la autora, así como las propuestas presentadas por los diferentes expertos de las diferentes ramas de los fines específicos en español.

No obstante, y antes de exponer la clasificación de los diferentes métodos de trabajo, aportaremos algunas opiniones sobre diferentes cursos de EFE, al menos de

especial de la enseñanza con fines específicos, incluyendo evidentemente la metodología, y que dicha enseñanza quedaría asumida por la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

aquellos que por ser los más demandados cuentan con una más amplia bibliografía, en los que aparecen opiniones que se inclinan hacia una metodología concreta.

En relación con la metodología más idónea para la enseñanza/aprendizaje del español para el turismo, vemos las siguientes opiniones:

C. Moreno y M. Tuts (2004: 1195) presentan una serie de lo que las autoras denominan “actuaciones metodológicas” propuestas a modo de conclusiones tras un estudio de las necesidades de los alumnos de español del turismo. De forma resumida estas actuaciones metodológicas –término que nos recuerda al de “métodos de trabajo” de B. Aguirre Beltrán– son:

1. Poner en relación los conocimientos previos de los alumnos con lo que se le va a enseñar.
2. Centrarse en situaciones concretas con sus recursos adecuados.
3. Valerse de dramatizaciones o simulaciones.
4. Primar el aprender haciendo.
5. Integrar destrezas destacándolas en función del sector en el que se vaya a trabajar.
6. Trabajar la gramática y el vocabulario en el contexto de las situaciones.
7. Presentar modelos de lengua que correspondan con el tipo de público al que se va a dirigir el futuro profesional.

Finalmente concluyen que “en la didáctica del español para el turismo, creemos que podemos hablar de eclecticismo, aunque nosotras nos inclinamos por el enfoque comunicativo, sin desdeñar el planteamiento de tareas globales”.

Otra autora, R. Pinilla Gómez, vuelve a ahondar en la idea del método ecléctico como el más “natural” a la enseñanza de EFE y del español del turismo, así dice que:

Parece claro, y todos los especialistas coinciden en ello, que el enfoque metodológico más acertado para poner en práctica el curso (de español del turismo) es aquel que cuente con lo mejor de cada orientación metodológica. No hay enfoques metodológicos peores ni mejores, sino que el acierto reside en saber usar la metodología más adecuada a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos (2012: 189).

Como podemos apreciar la concepción de lo ecléctico parece conllevar asimismo la idea de que el docente debe aplicar la metodología que le dé mejores resultados y que se adapten a las necesidades de sus alumnos.

En cuanto a la enseñanza del español jurídico destacamos la opinión de J. L. Morales Pastor (2004) quien da un paso más en las ideas que estamos exponiendo ya que resalta la diferencia en el tratamiento de la metodología en función del curso de EFE del que se trate, el autor considera que el curso de español jurídico no puede tener el mismo tratamiento metodológico que otros cursos de EFE con lo que la situación expresada en esta opinión se complica aún más, ya que si bien la idea de metodología es en sí misma difusa al no hablarse abiertamente de “metodología de EFE” sino que se habla de “métodos de trabajo” o de “propuestas de trabajo” se añade en esta ocasión la conveniencia de considerar de forma independiente la metodología del español jurídico frente a otros cursos de EFE.

Otro autor, J. M^a de Tomás Puch, prefiere hablar más que de metodología de *métodos de trabajo* en relación con el español jurídico:

Se viene preconizando desde diversos trabajos el uso de una didáctica sustentada en el proceso en sentido jurídico, como herramienta metodológica y pedagógica (...) La *didáctica de procesos* entraña pues, en nuestra propuesta, un postulado metodológico desde una concepción dinámica y no estática del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico para un grupo de aprendientes (2004).

Estas opiniones, en definitiva, nos conducen a la percepción de una coherencia muy débil en lo que se podría llamar una metodología de EFE. Las propuestas parecen no concretarse y ampararse en una especie de postulado que tiene su base en la concepción de que la mejor metodología será aquella que mejor funcione en clase.

A falta, por lo tanto, de unas propuestas metodológicas claras y cronológicamente delimitadas en el tiempo nos basaremos en lo que B. Aguirre Beltrán viene denominando desde la década de los 80 como *métodos de trabajo* en EFE ya que han tenido una gran influencia en las diferentes formas de trabajar los aspectos metodológicos de los cursos de especialidad en el ámbito del español. Vamos a exponer las propuestas sobre metodología que desarrollan B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato

e I. Santos Gargallo (2012: 31-35) por varias razones: en primer porque se trata de un estudio más reciente y actualizado de la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos, y en segundo lugar porque viene a sintetizar la idea que estamos desarrollando a lo largo de este apartado dedicado a la metodología, esto es, que no hay un movimiento ni una evolución tan homogénea de la metodología como puede haberla en la enseñanza/aprendizaje de ELE. No obstante, debemos hacer constar que los autores publicaron el libro antes de que se editara la *Guía para el diseño de currículos especializados* ya que en su página 30 dicen: “En relación con el currículo y posibles aplicaciones en el programa, y posterior planificación de clases, debemos recordar que tenemos a disposición dos documentos de referencia: *el Marco común europeo de referencia* (MCER, 2002) y el *Plan Curricular* del IC (PCIC, 2006), por tanto, se obvia la publicación de la *Guía* y se hace referencia a dos textos más antiguos. Para los autores la utilización de uno u otro método es una decisión importante pero lo que nos parece más relevante y determinante, así como otro rasgo más diferenciador de EFE con respecto a un curso de ELE, es cuando consideran que “uno de los rasgos característicos del enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas con fines específicos es el hecho de estar determinada por las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje” (2012: 32). Como hemos podido comprobar en las citas sobre metodología de los autores anteriores pertenecientes a diferentes ámbitos de especialización se destaca la íntima relación que existe en EFE entre las diferentes cursos de especialización, dependiendo del ámbito profesional al que se dediquen, y la utilización de un determinado método de trabajo (a modo de ejemplo el *estudio del caso* sería una metodología idónea para un curso de español jurídico). Los autores reafirman esta idea cuando dicen que “en realidad, no se puede hablar de una metodología específica, sino de una pluralidad de enfoques y de procedimientos entre los que se puede elegir el más apropiado o rentable para una determinada situación de enseñanza/aprendizaje” (2012: 32).

De esta forma, llegamos a una conclusión evidente sobre la metodología de EFE: la etiqueta de *método ecléctico* tiene que conllevar la idea de la utilización de diferentes métodos o lo mejor de cada método –como así podemos afirmar en la metodología de ELE–, y no puede enmascarar en ningún caso la ausencia de métodos claros y precisos.

Consecuencia de esta falta de concreción metodológica es lo que ha dado lugar a los llamados *métodos de trabajo* –y no metodología– en los que, otorgando una mayor relevancia a la experiencia docente que a los presupuestos teóricos, presentan una serie de propuestas bajo la denominación de *enfoques de trabajo*¹²⁰ y las formas de organizar la actuación en el aula más utilizadas en los diferentes campos profesionales.

Las propuestas a las que hacemos referencia son: simulaciones, proyectos, tareas, presentaciones orales y estudios de casos.

Los enfoques o métodos de trabajo propuestos para EFE son las siguientes:

- a) Simulaciones: La definición *la simulación global*¹²¹ es aquella que trata de considerar y reconstruir en el aula todos los elementos que configuran una determinada situación. En cuanto al papel del profesor este deberá proporcionar los elementos lingüísticos y comunicativos que requieran las situaciones. La evaluación la definen como continua y compartida, “ya que cada alumno puede ir haciendo el seguimiento de su progreso en un cuaderno de actividades y participar en la valoración propia y en la de sus compañeros” (2012: 33). Como todo método de trabajo este presenta una serie de ventajas y de inconvenientes. Entre los aspectos más positivos de las simulaciones destaca su componente motivador y la posibilidad de establecer niveles de actuación entre los alumnos; por otra parte, la utilización de este método de trabajo estaría muy condicionado por la duración del curso de EFE que son intensivos en su mayoría, por lo que sería la necesidad de cierto tiempo para desarrollar todo el proceso de la simulación global desde el principio hasta su resultado final un aspecto clave en su puesta en práctica. Siendo la cuestión del tiempo quizá el inconveniente más destacado en la realización de las simulaciones en el aula, otra alternativa que requiere menos tiempo es la *dramatización* en la que además del tiempo más reducido tiene otros aspectos también positivos como las diferentes

¹²⁰ Tanto B. Aguirre Beltrán como autora individual, que ya habló de “métodos de trabajo” en Carabela 44 en 1998, como aquí en unión a otros autores, y trascurrido casi 20 años, se vuelve a insistir en estas formas de trabajo aunque se evita, en ambos casos, hablar abiertamente de método.

¹²¹ Para conocer en más profundidad la propuesta metodológica llamada simulación global recomendamos la lectura del libro *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global* (2006) de M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría en el que exponen tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico qué se entiende por simulación global.

posibilidades de organización ya que pueden realizarse de forma individual, en parejas o en grupo en la que cada alumno desarrollará el papel que se le haya otorgado con anterioridad. Por otra parte, según los autores la dramatización “fomenta el desarrollo de todas las destrezas y su integración, así como la constatación de la importancia que tiene la comunicación no verbal” (2012: 33).

- b) Proyectos: Los proyectos se definen como el establecimiento de “una tarea final muy amplia, en las que todas las actividades están orientadas a la preparación, desarrollo y elaboración de un proyecto” (2012: 33). Evidentemente, lo más idóneo y rentable es preparar un proyecto que esté íntimamente relacionado con la actividad profesional del grupo de discente que está realizando el curso, para que esto ocurra tiene que ser un grupo bastante homogéneo en cuanto a sus perfiles profesionales. Así cada proyecto será el resultado final de todo el grupo. Es muy importante la unidad de intereses porque el proyecto empieza con la elección de un tema con el que van a trabajar por lo que se hace necesaria esa confluencia de intereses que solo se puede dar en un grupo con perfiles muy similares. Un ejemplo sobre un posible proyecto para estudiantes de economía sería la creación de una empresa dedicada al comercio electrónico. Lo más positivo de este método de trabajo sería la adaptación a los diferentes niveles de aprendizaje, por otra parte el inconveniente estaría en que parte del trabajo debe realizarse fuera del aula.
- c) Enfoque por tareas: Este enfoque consiste en adoptar la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. Según Nunan (1989), la tarea es una unidad de trabajo en el aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma. Ante las diferentes concepciones de tarea que nos podemos encontrar nos parecen muy esclarecedoras las conclusiones a las que llega J. Zanón (1990) sobre los aspectos comunes que comparten estas:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

El enfoque por tareas no solo considera los aspectos puramente metodológicos, sino que a partir de la tarea final se abordan las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea. La principal ventaja del enfoque por tareas es la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje.

- d) Presentaciones orales: Las presentaciones orales constituyen un enfoque metodológico imprescindible en la enseñanza de EFE ya que resulta evidente que en cualquier curso de español con fines específicos, y especialmente en cualquier curso de español con fines profesionales, se hace imprescindible la consecución de la competencia necesaria para realizar presentaciones orales de forma satisfactoria. Por otra parte, las presentaciones orales pueden ser consideradas como métodos de trabajo o como parte de otros métodos de trabajo ya que en algún momento del desarrollo de estos serán necesarias presentaciones orales pues forman parte obligada de las simulaciones, de los proyectos o del enfoque por tareas. Otra característica de las presentaciones orales que resaltan los autores y que nos parece muy interesante es que “a pesar de estar centrado en la destreza oral, es un método que integra todas las destrezas” (2012: 34) pues si bien la presentación oral es el resultado final en el que se utiliza la destreza oral antes de llegar a ese resultado final se ha seguido un proceso en el que ha sido necesario utilizar otras destrezas.
- e) Estudios de casos: Son interesantes porque como ya destacó B. Aguirre Beltrán (1998: 19) “si se quiere desarrollar determinadas habilidades, fomentar actitudes y poner a los alumnos en el camino para alcanzar la competencia que les exige una profesión, habrá que emplear instrumentos reales, en situaciones reales”, uno de esos instrumentos que nos permitirán ese acercamiento a la realidad de nuestros discentes será sin duda el estudio de casos. Esa aproximación a la realidad mediante la utilización de este método de trabajo resulta especialmente interesante para alumnos procedentes de los ámbitos de empresariales, legales y de la medicina e ingeniería que están familiarizados ya, dada las características de su profesiones, con esta forma de trabajar. En este sentido los autores destacan su especial importancia en las escuelas de administración de empresa y de práctica jurídica “porque proporciona prácticas para analizar problemas reales, en un contexto profesional y permite comprobar las estrategias de

resolución de problemas. Además facilita la práctica de estrategias de aprender a aprender y permite apoyarse en los conceptos, principios y procedimientos que se utilizan en el propio campo de conocimiento o de la actividad laboral” (2012: 35). En el método del caso se ponen en funcionamiento todas las destrezas ya que se parte de un texto en el que se plantea una situación problemática, a partir de este planteamiento problemático los discentes tendrán que realizar una serie de acciones hasta llegar a proponer una solución. Es clara la función motivadora que contiene este método de trabajo dada su relación con actividades reales que se pueden presentar en la vida profesional de los discentes. Un aspecto negativo sería la falta de experiencia de los alumnos con las características del método –que tiene, por otra parte, una mayor utilización en el mundo anglosajón– y la preparación específica por parte del profesor. Existiría, no obstante, una alternativa más simple a la de estudios de casos que es la utilización de casos más sencillos con lo que todo el proceso está más limitado pero también más simplificado. B. Aguirre Beltrán (1998: 20) opina que no se debe utilizar el estudio del caso como método exclusivo aunque sí recomienda combinarlo con otros métodos. Por otra parte también considera oportuno la presentación de mini-casos y de forma progresiva hacerlos más complejos: esta presentación gradual también ayuda a la familiarización de los alumnos con este tipo de trabajo metodológico que no es muy habitual en la enseñanza de EFE.

Tras lo expuesto, parece que vuelven a cobrar importancia las palabras de T. Hutchinson and A. Waters cuando consideran que “There is, in other words, no such thing as an ESP methodology, merely methodologies that have been applied in ESP classrooms, but could just as well have been used in the learning of any kind of English”¹²²: se afianza así la idea de que no hay nada especial en la metodología en la enseñanza con fines específicos y que se deja, en cierta forma, la decisión de este aspecto a la propia experiencia del docente y el uso de aquellos métodos de trabajo que considere más idóneo al curso que deba impartir. Sin embargo creemos que aún queda mucho por hacer: no podemos dejar, desde nuestro punto de vista, un aspecto tan importante como la metodología a nuestro libre criterio o al menos debemos dotar al

¹²² Traducción propia: *no hay como tal el asunto de una metodología de ESP, simplemente existen metodologías que se han aplicado en las clases de ESP, sin embargo estas podría haberse usado de igual forma en el aprendizaje de cualquier tipo de inglés.*

docente de unas pautas teóricas claras y coherentes. Pero para dotar de coherencia y de cierta uniformidad de criterios a los cursos de EFE necesitamos de una base teórica externa –como así ocurre en los cursos de ELE con la publicación del *MCER* y el *PCIC*– esta base nos la puede proporcionar la *Guía para el diseño de currículos especializados*, y estamos seguros que así será cuando los docentes vayan conociendo más un texto que nos sitúa en una última e innovadora fase en cuanto a la investigación en lenguas como es la idea de currículo, concepto interdisciplinar que integra a la metodología en un todo. Desde un principio de esos enfoques metodológicos, como señala S. Pastor Cesteros (2004: 99), a mediados de los años sesenta, la atención de los estudiosos en lenguas extranjeras pasó de las cuestiones de metodología de la enseñanza al proceso de aprendizaje: se estaba germinado de esta forma un nuevo enfoque, esto es, el *enfoque curricular* considerándolo un paso en la evolución de la *Adquisición de Segundas Lengua*. Otra autora M^a del Carmen Cuéllar apunta una cuestión que nos parece sumamente interesante y que está en la línea de lo señalado por S. Pastor Cesteros:

El criterio endocéntrico de aprendizaje no ha estado siempre presente en el ámbito de las lenguas de especialidad; el interés ha incidido en el análisis del lenguaje y en su investigación (...) Algunos investigadores sí proceden en el otro sentido como, por ejemplo, el conocido modelo de currículo propuesto por Munby, en donde las necesidades comunicativas anteceden a la propuesta de modelo de aprendizaje. (...) Una profunda reflexión sobre los procesos humanos del aprendizaje es necesaria en un trabajo sobre la enseñanza de un tipo de Idioma para Fines Específicos, como para cualquier otra disciplina (1999: 180).

Por lo tanto, podemos concluir que el *enfoque del currículo o enfoque curricular* que está en el principio de su desarrollo es el más adecuado a EFE por varias razones: entre ellas las más importantes son la superación del método en el sentido de que este se constituye en un componente más del currículo junto con otros como los objetivos, los contenidos y la evaluación, y posibilita de esta manera la realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE más integradora y coherente que sin duda redundará en una mejora de la calidad docente de los cursos.

1.5.2. ANÁLISIS SINCRÓNICO DEL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: *EL ENFOQUE CURRICULAR*

El texto sobre el que nos vamos a basar para analizar el papel de la metodología en el enfoque curricular es la *Guía* (2012) sobre la que haremos un planteamiento teórico de la misma para posteriormente realizar una propuesta práctica mediante la elaboración de un currículo de español jurídico.

¿Por qué pensamos que la *Guía* es un texto fundamental para la elaboración de currículos especializados? ¿Qué se propone en la Guía? ¿Cuál es esa estructura a partir de la cual tenemos que elaborar nuestros propios currículos?

A continuación vamos a intentar aclarar todas estas preguntas y presentar de forma clara y concisa lo esencial de este texto único para la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos.

Hablamos de estructura fundamental porque en la Guía se presentan tres fases a modo de “ruta” de las que la tercera fase se trata más de orientaciones generales –y que nos remiten al *Plan curricular* por su evidente vinculación y porque realmente hay elementos comunes a los currículos de cursos generales de español–, y las dos primeras fases, con lo que se justifica plenamente la creación de la Guía –por el vacío existente como pondremos de manifiesto en nuestras conclusiones–, pertenecen exclusivamente a la elaboración de currículos especializados, por lo tanto son partes originales y creadas *ad hoc*.

Analizaremos cada una de las fases no solo por su importancia en esta sección sino también porque, como dijimos anteriormente, la *Guía* se convierte en documento referencia a lo largo de todo nuestro trabajo de investigación.

La estructura es la siguiente:

- Fase 1. *Decisiones previas*¹²³:

Paso 1. Selección del tipo de currículo.

Paso 2. Caracterización general del currículo especializado.

¹²³ La *Guía* sintetiza el objetivo de esta fase con las siguientes palabras: “En la primera de las fases se selecciona el currículo especializado que se desea instaurar y se lleva a cabo una caracterización general del mismo” (2012: 23).

- Fase 2. *Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua*¹²⁴:

Paso 3. Análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje.

Paso 4. Análisis del entorno de uso de la lengua

- Fase 3. *Elaboración del programa*¹²⁵:

Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos.

Paso 6. Selección de contenidos.

El objetivo de la *Guía* es la descripción de los elementos necesarios para la elección del currículo especializado y por supuesto, y una vez decidido qué currículo de lengua de especialidad vamos a desarrollar, su elaboración, esta se efectuará a partir del análisis del entorno del aprendizaje y del entorno de uso de la lengua. Estos procedimientos requieren una serie de pasos¹²⁶ que son los que analizaremos a continuación.

- A) En cuanto a la primera fase, *Decisiones previas*, tenemos que destacar los siguientes aspectos: Se denominan así porque hay una serie de planteamientos o características generales que tenemos que tener muy claras antes de la realización de cualquier currículo especializado, esto es, los fines que persigue, el público al que se dirige y las formas de organización que adoptará. Esta fase se realiza en dos pasos, para facilitar la labor de la elaboración del currículo, se proporcionan una gran variedad de muestras y ejemplos presentados en formas de tablas que nos pueden servir de

¹²⁴ La *Guía* sintetiza el objetivo de este paso con estas palabras: “En la segunda –fase– se exploran los dos contextos que resultan ser fundamentales para el desarrollo de cualquier currículo de lenguas, a saber: el entorno de uso del español para el que los habrá de capacitar” (2012: 23).

¹²⁵ La *Guía* sintetiza esta tercera fase de esta forma: “La tercera fase presenta orientaciones de carácter general que permitirán al usuario de la Guía adoptar decisiones en cuanto al tipo de programa aplicable y el modo de enfocar la definición de los objetivos y la selección de los contenidos, con especial referencia a aquellos inventarios del Plan curricular del IC”... (2012: 23).

¹²⁶ La *Guía* nos indica que, siguiendo la línea del *MCER*, dichos pasos “no han de seguirse de forma estricta en todos los casos sino que deben considerarse en relación con cada currículo concreto”, estas precauciones también se especifican en el título ya que se le denomina también “guía” por el mismo motivo y se acompaña de “diseño” para indicar que las decisiones definitivas deben de ser tomadas por cada uno de los equipos que realicen el currículo para un curso concreto de EFE.

base tanto para seguir las como para adaptarlas a las características de nuestro currículo.

Esta fase consta de dos pasos:

Paso 1. *Selección del currículo que se desea implantar.*

Se considera que hay que definir con la mayor precisión posible el tipo de currículo especializado que se desea diseñar, pensamos que todos aquellos profesionales que impartan o vayan impartir cursos EFE tienen –o debería tener– este primer paso muy claro. En lo que hace especial hincapié el texto es en la idea de la “precisión” que no se contradice, por otra parte, con la flexibilidad y que evidentemente proporcionará aún más profesionalidad a los cursos EFE que impartamos. Para llegar a obtener esta precisión se tienen que tener presentes dos ejes: La situación de aprendizaje o contexto particular en el que se encontrarán quienes vayan a seguir un currículo especializado y la situación de uso del aprendiente o aquel contexto –ELE, EL2 y ELH¹²⁷– en el que se comunicarán en español los destinatarios del currículo especializado, y a cuyo fin este los prepara.

Tras este paso debemos llegar a una primera información fundamental: el tipo de currículo que vamos a elaborar¹²⁸.

Paso 2. *Caracterización general del currículo especializado.*

Como se indica en el enunciado lo que tendremos que hacer a continuación es reflejar en este apartado unas características generales de nuestro currículo especializado. ¿Qué significa esto? Que tendremos fijar, como así se indica, la finalidad general del currículo especializado, trazar el perfil general del público destinatario y establecer los parámetros generales de tipo organizativo que regirán el currículo especializado, es decir, debemos describir el currículo especializado: su desarrollo se realizará en la siguiente fase 2. Establecidos estos objetivos, la *Guía* ofrece una serie de fichas que facilita, sin duda, la obtención de una información que

¹²⁷ Español como lengua heredada.

¹²⁸ En nuestro caso –elaboración de un currículo de español jurídico–, la información que tendríamos al seguir lo propuesto en la Guía sería: currículo con fines profesionales: “Curso de español jurídico” impartido en España, en cuanto a la situación de aprendizaje sería “Formación ocupacional”, y dentro de las tres en las que se divide esta sería “Ocupación 3” (“Negocios”, “Profesiones liberales”, “Expertos y asesores internacionales” ETC.), concretamente “Profesionales del Derecho”; por último, la situación de uso al ser un curso impartido en España destinado a formar a profesionales competentes en las relaciones profesionales que mantenga con otros profesionales del mundo hispano pertenecería a ELE/EL2.

nos llevará poco a poco a la concreción y elaboración de nuestro currículo. Aunque se puede decir que aún no hemos entrado plenamente en materia, debemos considerar esta fase fundamental, mas si somos conscientes de que nos encontramos en un momento en la educación, y en la enseñanza/aprendizaje de lenguas –en este caso concreto del español con fines específicos– donde prima una visión humanista de la enseñanza en la que el centro es el aprendiente, el foco de atención es el sujeto.

B) La Fase 2, *Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua*.

Está compuesta a su vez, al igual que las otras dos fases, de dos pasos: en ambos pasos se realiza un análisis de los entornos¹²⁹ de aprendizaje, en el paso 3, y el de uso, en el paso 4. En esta fase se exploran empíricamente los contextos que resultarán ser cruciales para el desarrollo de un currículo especializado. Las propuestas del texto para poder recabar dichos datos son: empezar con las entrevistas, continuar con cuestionarios y finalizar con las observaciones del contexto.

Paso 3. “Análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje”.

Cuando habla la *Guía* de la situación de enseñanza y aprendizaje se refiere a las “peculiaridades del medio social en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (...). Cada sociedad ha desarrollado una particular forma de concebir y de llevar a cabo los procesos de enseñanza” (2012: 36), junto a esta forma de entender el proceso –que según nuestro punto de vista cada vez es más homogénea y no nos parece tan determinante– se señala otro aspecto que sí nos parece más interesante y es la imagen que una determinada sociedad o comunidad tenga del mundo hispano y de su lengua y cultura, señalado como otro de los condicionantes del proceso de aprendizaje. Junto a esto se debe considerar una información básica para nuestro currículo, una pregunta muy tópica en los cursos generales, pero que aplicada a los cursos con fines específicos cobra especial importancia: ¿Por qué estudia español con fines específicos? Estos datos serán

¹²⁹ El análisis de los entornos es definido en la *Guía* como el procesamiento sistemático de la información que se recaba, se lleva a cabo mediante un conjunto de procedimientos de recogida de datos que posteriormente se interpretan con el objetivo de extraer conclusiones que sirvan de base para la toma de decisiones.

básicos para establecer, con mayor precisión, los objetivos del currículo y para, indudablemente, mejorar la calidad de nuestra enseñanza: porque al recabar estos datos y poseer esa información, los responsables de la realización de un currículo especializado pueden llegar a saber cuáles de esas peculiaridades del entorno de aprendizaje son pertinentes...; cuáles resultan ya suficientemente conocidas, la información que consideramos más importante, y sobre cuáles de ellas conviene indagar más en profundidad. Como se ha indicado anteriormente, esta información se recopila mediante una serie de métodos como son los cuestionarios, entrevistas y observación, asimismo los datos que facilitará este análisis pertenecen a las siguientes áreas: los factores sociales y educativos del entorno, la tradición educativa de la sociedad, el perfil de los destinatarios del currículo, el perfil del profesorado responsable del currículo y los recursos y medios pedagógicos de la institución promotora¹³⁰. La idea está muy clara: hay que tomar el pulso a las “necesidades de los aprendientes” y si bien el currículo tiene que estar muy bien estructurado y ser concreto, estas características no son contradictorias con la flexibilidad del mismo.

Paso 4. Análisis del entorno de uso de la lengua.

En este apartado tenemos que analizar no el dónde aprenderán los estudiantes sino el dónde harán uso de lo aprendido, para ello tenemos que convertir ahora en el centro de nuestra atención el desarrollo de los temas relacionados con los tres niveles de uso de la lengua, y de los que ya hicimos referencia anteriormente, estos son, los llamados *eventos* o actividades de comunicación social/profesional, en los que los alumnos tomarán parte tras finalizar el currículo especializado; los *diversos tipos de texto* que se manejarán en esos eventos, y sus propiedades y, por último, los *géneros discursivos* a los que pertenecen esos textos y las características de la participación de los alumnos en ellos.

Al igual que el paso 3, este se construye bajo una base empírica para poder obtener una información objetiva. En la *Guía* se nos indica los elementos a tener en

¹³⁰ ¿Cuál es el objetivo de dotar nuestro currículo de esta base empírica? El objetivo queda claramente establecido: “Conocer todas aquellas circunstancias que resulten ser relevantes para el desarrollo del currículo y que, en consecuencia, proporcionarán una base empírica para la toma de decisiones de orden metodológico” (2012: 38).

cuenta para obtener esa información¹³¹, así es preciso definir de antemano: *las unidades de análisis*¹³² tomando la *tarea*¹³³ o *evento comunicativo* como se como unidad de análisis, estas tareas se dividen a su vez en diferentes sub-tareas; *Las fuentes de información*, serían “miembros de la comunidad de prácticas” siendo estas las personas con las que se relacionará el alumno, “los expertos conocedores de la comunidad” y “los especialistas en enseñanza de ELE”; por último, y dado su carácter empírico, se situarían *los instrumentos*, siendo estos los mismos recomendados para el paso anterior –cuestionarios, entrevistas, observación–. Este paso también se convierte en fundamental pues una vez obtenida la información fiable y veraz de las diferentes situaciones a las que tendrá que hacer frente el alumno, se procederá a su constancia mediante una serie de inventarios que versarán sobre los eventos y sus correspondientes sub-tareas, los tipos de texto y los géneros del discurso de los que forman parte y las diferentes formas de participación de los aprendientes en los citados eventos. Con la concreción de estos inventarios y sus resultados será posible establecer el último y más importante de los inventarios: el de las *competencias generales y especiales* que el currículo especializado habrá de contribuir a desarrollar en los alumnos.

Tras la conclusión de la Fase 1 y la Fase 2, el equipo encargado de elaboración de un currículo especializado debe haber identificado los rasgos definitorios del contexto de aprendizaje, así como de la caracterización de los géneros y textos pertinentes y de las competencias generales y comunicativas necesarias en los eventos de la comunidad discursiva en la que se prevé que vaya a desenvolverse el alumno. El resultado de esa información obtenida de forma empírica será una serie de inventarios que caracterizarán el currículo especializado. Esa será la base para concretar especificaciones y orientaciones que conformen el programa de actuación pedagógica con respecto a un ámbito especializado concreto, en nuestro caso tendríamos ya la base informativa suficiente para la realización del programa o

¹³¹ Para obtener esa información de la forma más científica posible la *Guía* proporciona una “organización del trabajo”, así como unas valiosas “muestras y ejemplos” que podemos seguir para su realización.

¹³² La *Guía* sigue en este punto a M. Long (2005), aunque con una serie de adaptaciones.

¹³³ Siguiendo a este autor, M. Long, la tarea es concebida como “aquellas actividades prototípicas de los miembros de la comunidad de prácticas que los alumnos tendrán que realizar en el dominio en el que habrán de desenvolverse en español”.

“plan de trabajo” del curso de español jurídico. En el programa, que se desarrolla en la última fase o fase 3, “se trasladará los elementos específicos identificados y desarrollados en las fases 1 y 2 a un plan detallado de enseñanza, que podrá variar en función de las características de los alumnos y de las circunstancias específicas de cada situación particular de enseñanza y aprendizaje”, es decir, una base común – fase 1 y fase 2– generaría diferentes programas o planes de trabajo o planes pedagógicos. Por lo tanto la *Guía* declara que el epicentro del trabajo en la elaboración de un currículo especializado se sitúa en las fases 1 y 2 pero cree necesario una serie de orientaciones generales, de ahí el establecimiento de una tercera fase.

C) La Fase 3. *Elaboración del programa.*

Contempla como referentes para su exposición, dos documentos clave en la enseñanza/aprendizaje de lenguas: el primero de ellos, el *MCER*, de ámbito europeo y el *PCIC* para la enseñanza/aprendizaje del español. Haremos mención de aquellas orientaciones –se insiste en su carácter general dado el carácter integrador del documento– que consideremos más interesantes para la elaboración de un currículo especializado.

Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos.

En este paso lo que tenemos que decidir es la identificación de la unidad de organización que permitirá articularlo. Cualquiera de los componentes del modelo –las competencias, las actividades comunicativas, los ámbitos, las estrategias, las tareas, etc.– puede constituirse en eje de los objetivos de aprendizaje y servir de base, por tanto, para la articulación de un programa. La *Guía* va, sobre este tema, en la misma línea que el *Marco* y considera, al igual que este, que el programa se puede articular a partir de uno de los elementos antes citado: si esta no propone ningún enfoque concreto, aunque sí hace matizaciones sobre una serie de ellos, así precisa que si se optase por “articular el programa en función de las tareas o los eventos” la definición de objetivos a través de estas, resultarían de tono muy general y que habría que concretar con las sub-tareas correspondientes cada evento; asimismo si se optara por la elección de un enfoque vertebrado en torno a las competencias y actividades comunicativas del alumno o de la “capacidad de uso de la lengua que

habrá de alcanzar el alumno en cada estadio del programa” en línea con los “descriptores ilustrativos” del *MCER*, aunque a diferencia de este –más general–, dicho enfoque se caracterizaría por la “descripción específica de las actividades comunicativas relevantes en los eventos identificados”. Parece que se deja abierta la elección pero finalmente la *Guía* dice que si se opta por “configurar el programa utilizando los *eventos* o las *tareas* como eje vertebrador” considera que hay una amplia bibliografía al respecto, incluyendo una especial atención al Capítulo VII del *MCER*, así que parece que no hace falta decirlo de forma explícita para concluir que es este el enfoque que recomienda como el más idóneo.

Otro enfoque por el que se podría optar, como se ha señalado antes, es “entorno a los *géneros* y los *textos*” que se hayan elegido en las dos primeras fases como los más adecuados a nuestros objetivos con lo que las decisiones pedagógicas se centrarán en la naturaleza y características de esos textos. No se puede establecer un criterio previo en la programación, dependerá de los textos seleccionados. Si se opta por este enfoque, la *Guía* nos remite al Capítulo VII del *PCIC* de cada uno de los tres tomos de los que se componen la obra, correspondientes a los seis niveles de competencia donde se realiza un inventario, bastante amplio. Se señala como otra posibilidad la de distribuir los géneros según el ámbito social del que se trate, en nuestro caso sería evidente que se elegiría los textos más rentables en el ámbito profesional, más concretamente al centrarnos en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico en aquellos textos relacionados con esta parcela profesional. Los objetivos irán en función de los textos ya que los “objetivos, generalmente, se enunciarán teniendo en cuenta lo que se considere que los alumnos habrán de ser capaces de hacer al manejar uno u otro tipo de texto”. Finalmente, se nos indica como otra posibilidad la de articular el programa “a partir de la descripción de la *capacidad de uso* de la lengua que va alcanzando el alumno a medida que avanza en el programa, lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en términos de *actividades comunicativas*. Los objetivos se relacionarían con la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación: se puede fomentar unas actividades por encima de otras, por ejemplo si así lo requieren las necesidades concretas de nuestros aprendientes se podrían proponer más actividades de “mediación”, esto indudablemente afectaría a todo el programa. Esta elección sería “cómoda” a la hora de plantear un currículo de lenguas de especialidad ya que los

objetivos se definirían de forma parecida a los de los cursos generales, aunque tendríamos que adaptar las actividades comunicativas al ámbito profesional. A la hora de definir los objetivos en términos de actividades comunicativas es importante tener en cuenta que, de acuerdo con los estudios que se han desarrollado en las últimas décadas a propósito de los tipos de objetivos y sus implicaciones, los denominados *objetivos de actuación o conducta*. Los tres aspectos que tradicionalmente se han identificado en la bibliografía especializada en relación con los objetivos de actuación son la especificación del *nivel de logro*¹³⁴, la descripción de la *actuación*¹³⁵ y las *condiciones y restricciones*¹³⁶ en las que esta actividad se habrá de llevar a cabo.

Como vemos las opciones son variadas, siendo algunas más prácticas que otras porque ya contamos con planteamientos desarrollados tanto por el *MCER* como por el *PCIC* con lo que tendríamos que simplemente adaptarlas a las necesidades y características de nuestros aprendientes.

Paso 6. Selección de contenidos.

Se nos presentan varias opciones pues hay especialistas que consideran que primero se establecen los objetivos y posteriormente se definen los contenidos, mientras que otros piensan que los objetivos es el último de los elementos que se definen en el currículo.

Dado que la realización de los inventarios del *Plan Curricular* están basados en las propuestas del *MCER*, ya que este propone el desarrollo de una serie mínima de inventarios más otros de carácter optativo, el *PCIC* se hizo eco de dicha propuesta y desarrolló para el español una serie de inventarios en la línea de lo propuesto en el documento citado, la *Guía* remite a estos inventarios de los que hemos visto algunas muestras cuando expusimos nuestra investigación sobre *Los documentos europeos y españoles*, con la obvia diferencia de tratarse de una serie de contenidos específicos

¹³⁴ El nivel de logro es definido en la *Guía* como aquel que “refleja el grado en que es considerada aceptable la actuación de los alumnos en cada nivel del currículo en relación con una serie de parámetros como la corrección, la fluidez, la coherencia, y cohesión o la adecuación al contexto”.

¹³⁵ La *Guía* precisa con respecto a la actuación que “el enunciado de un objetivo debe recoger aquello que se espera que el alumno sea capaz de hacer mediante el uso de la lengua”, sería con algunos matices lo que se propuso en la Serie Level, como ya analizamos.

¹³⁶ Definidas en la *Guía* como “las circunstancias externas en las que actúa el agente social...”.

que versen sobre la especialidad del curso que se trate, así se dice explícitamente que:

Por otra parte, el hecho de que el material de los inventarios del Plan curricular se haya distribuido a lo largo de los distintos niveles comunes de referencia a partir del análisis de los descriptores de las actividades comunicativas del *MCER* permite a los responsables del diseño de un currículo especializado disponer de un repertorio ordenado en el que podrán anclar los contenidos específicos de forma gradual a medida que avanza el currículo. Los inventarios del Plan curricular pueden ser, por tanto, útiles como elementos de apoyo a la hora de seleccionar o distribuir por niveles los contenidos de un currículo especializado (2012: 86).

Así que la opción está clara: más si ya hemos visto al analizar el *Plan curricular* que estos son bastante interesantes en varios aspectos; la importancia que le dan a contenidos relacionados con el mundo del trabajo desde los niveles más bajos y cómo van introduciendo aspectos que ya son interesantes en las lenguas de especialidad a pesar de estar desarrollados para cursos generales, en definitiva, son reflejo de esa “sensibilidad” a las lenguas de especialidad que ya pudimos apreciar en el *Marco* y que se confirma en el *Plan curricular* para la enseñanza/aprendizaje del español. De este modo, la *Guía* ya no hace ninguna aportación especial sobre este aspecto y remite directamente al Plan curricular¹³⁷. Destacamos, por otra parte, la gran utilidad de los documentos aportados en los “Anejos” de la *Guía*, pues resultan herramientas muy útiles –presentadas a modo de fichas– para la elaboración de los cursos de lenguas de especialidad.

Concluimos la investigación sobre la *Guía para el diseño de currículos especializados*, recalcando su gran importancia y su gran utilidad para la elaboración de los currículos de especialidad. Como ya se dice en su introducción, se trata de unos cursos que tienen una demanda creciente en los diferentes centros del IC y casi se han

¹³⁷ La *Guía* hace especial hincapié en una serie de secciones del *PCIC* de especial interés para las lenguas de especialidad y que nosotros ya resaltamos cuando analizamos el texto, esto es, *nociones específicas y Géneros discursivos y productos textuales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*. También se consideran útiles otras secciones que si bien no hacen referencia directa a las lenguas de especialidad sí pueden ser utilizadas como modelos o a veces con una ligera adaptación utilizada tal cual como en los cursos generales, por ejemplo los aspectos gramaticales.

visto en la obligación –tras cinco años de la publicación del *MCER*– de la realización de una guía para el diseño de currículos para el español con fines específicos¹³⁸.

Esta intuición de que el IC se había adelantado –desconocemos si se tiene intención de realizar un documento similar al de la *Guía* a nivel europeo– al Consejo de Europa, se vio esclarecida mediante una serie de preguntas que realizamos a los responsables de la institución para así confirmar nuestra hipótesis, y ante la pregunta de si la Guía surge tras llegar a la conclusión de que no se tenía proyectado a nivel europeo o si, por otra parte, con su publicación se adelantaba a dicha necesidad con un documento que se desmarca de los documentos realizados hasta el momento por la Comisión Europea, la respuesta fue contundente y significativa: la necesidad de elaboración surge ante la necesidad de un documento que regulara y homogeneizara criterios para los cursos de EFE de sus centros y ante la falta de un documento europeo, decidieron elaborar la *Guía*¹³⁹.

Se reconoce ese vacío, del que hemos hablado a lo largo de nuestra investigación en *Referencias a lenguas de especialidad en documentos europeos y españoles*, así desde los primeros textos analizados hemos podido comprobar que se han hecho ciertas alusiones a las lenguas de especialidad –sin duda estas han ido siendo más

¹³⁸ Como ya indicamos al principio, no es azaroso la utilización de la palabra “guía” en contraposición a “plan” ni “diseño” en lugar de otras palabras más contundentes como pueden ser “creación”, “elaboración”... Esto es debido, según nuestro punto de vista, a que la “Guía” no se entiende de forma completa sin el *Plan curricular*, mientras que el *Plan curricular* tiene entidad propia.

¹³⁹ Reproducimos las palabras textuales:

A continuación le enviamos la respuesta de Álvaro García Santa-Cecilia, uno de los autores de la obra a la que se refiere su consulta:

Aunque los trabajos que desarrolla el Instituto Cervantes en cuanto a la descripción de estándares de competencia lingüística se encuadran en el *Marco común europeo de referencia* (MCER), la iniciativa de llevar a cabo una guía para el desarrollo de currículos especializados surgió de una demanda interna detectada en la red de centros del Instituto. Cada vez era mayor el número de centros que necesitaban dar una respuesta curricular a la demanda de cursos especializados, en distintas facetas (español para el turismo, para negocios, para inmigrantes, etc.). Ante la dificultad de preparar currículos que dieran respuesta a la amplísima variabilidad de situaciones y necesidades por parte de los distintos públicos, optamos por desarrollar una herramienta para construir currículos especializados, dado que, efectivamente, los proyectos desarrollados por el Consejo de Europa, aunque aportaban elementos de reflexión muy valiosos, no daban respuesta a esta necesidad específica que tenían nuestros centros. De manera que, en efecto, la Guía viene a cubrir un hueco que no llenaban los trabajos del Consejo de Europa, si bien su desarrollo se lleva a cabo en el contexto de la “filosofía” curricular del MCER. (correo recibido el 05/02/2015)

explícitas y completas según el transcurso del tiempo– pero faltaba un último paso: la elaboración de un documento específico para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad a nivel europeo y no solo centrándose en el currículo sino incluso más abarcador, que contemplará todo el proceso de enseñanza/aprendizaje–; y en segundo lugar, y relacionado con lo anterior, la necesidad, casi la “obligación” debido sobre todo a la creciente demanda de dichos cursos de la elaboración de un documento específico para el diseño de currículos especializados en el ámbito concreto del español.

Capítulo 2

LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Comenzamos este capítulo de nuestra investigación con el mismo espíritu con el que hemos desarrollado nuestra exposición hasta el momento, esto es, la consideración de la enseñanza/aprendizaje de EFE de forma independiente de la de ELE. Esta concepción, que nos ha llevado a cuestionarnos aspectos tales como el nuevo perfil del profesor de EFE o plantear una metodología de EFE bajo los presupuestos del *enfoque curricular*, nos lleva ahora a la consideración de la didáctica bajo un prisma que consideramos puede dar respuesta a los nuevos retos que supone la enseñanza con fines específicos: nuestra propuesta sobre el tratamiento de la didáctica de EFE pretende realizar un estudio y presentar unas propuestas basándonos en lo que ya hace tres lustros se resaltaba en los artículos presentados en el I CIEFE (2000) en el que bajo el título de “¿Cómo enseñar e investigar el español para fines específicos?” se llegó a la conclusión de la necesidad de potenciar una didáctica diferenciada de EFE promoviendo un cambio que debe partir de las peculiaridades del discurso y de los textos de los diferentes ámbitos profesionales.

Solo cuando seamos conscientes de las diferencias entre la enseñanza/aprendizaje de EFE con respecto a la enseñanza/aprendizaje de ELE, conseguiremos dar pleno sentido a todos los componentes implicados en el proceso cuyo objetivo principal es que lo que el discente aprenda sea de una eficacia y rentabilidad máxima.

Si reconocemos, como así lo hacemos, la necesidad de una nueva perspectiva, de un nuevo tratamiento sobre cuestiones tan esenciales para la enseñanza con fines específicos como el dar respuesta al cómo enseñar, debemos situarnos en la realidad de los tiempos en los que vivimos, hay que reconocer y analizar la realidad circundante para que de este modo la enseñanza que se trasmite en el aula se corresponda con la realidad profesional de nuestros estudiantes. Como sabemos, una de las características de nuestra sociedad actual es que se trata de una *sociedad del conocimiento*, esta ha originado a su vez una consecuencia, “el avance de la interdisciplinariedad”, definida por E. Alcaraz Varó (2004: 91) “como la fecunda cooperación que se prestan entre sí dos o más campos del saber para llegar a entender mejor la realidad. La epistemología está troceada de forma arbitraria (...) lo dijo Saussure con mucha claridad: Le point de vue crée l’object”.

Esta interdisciplinariedad nos aleja de un posible análisis de la didáctica de EFE desde un punto de vista tradicional y nos obliga a adoptar un ángulo de visión lo suficientemente amplio que nos permita incluir aspectos tan esenciales en EFE como la

relación entre los distintos elementos de la realidad que se interceden y se entrelazan en cualquier curso con fines específicos. Con esta perspectiva como punto de partida nos alejamos necesariamente de la Lingüística Tradicional y nos acercamos irremediabilmente a la Lingüística Aplicada¹³⁹ (en adelante LA), ya que es la interdisciplinariedad una característica intrínseca tanto de las lenguas de especialidad como de esta disciplina. Se trata, en el fondo, y como señala I. Santos Gallargo (1999: 11), de la distinción entre “ciencia pura y ciencia aplicada”, es decir, entre “la búsqueda del conocimiento en sí mismo y la resolución de problemas reales”: de este modo, y como consecuencia del planteamiento de “problemas” considerados polifacéticos y poliédricos hace que sea imprescindible la adopción de un punto de vista interdisciplinar para su solución.

Con el estudio de la Didáctica de EFE bajo los planteamientos de la LA¹⁴⁰ seguimos así el camino trazado por algunos de nuestros autores más reconocidos en la enseñanza con fines específicos, que consideran y vienen reclamando este cambio de perspectiva, como es el caso de M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría Sánchez (2006: 7) que opinan que, dados los grandes cambios que se han producido en la enseñanza con fines específicos, especialmente en las dos últimas décadas, “hoy la enseñanza/aprendizaje de las lenguas con Fines Específicos debe situarse en el marco de la investigación en Lingüística Aplicada”. Mediante el establecimiento de este punto de partida nos alejamos, y de forma absolutamente intencionada, de la concepción en el tratamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la Didáctica más tradicional, aquella que tiene como objetivo desarrollar los procedimientos más apropiados para garantizar la transmisión de los contenidos y que resulta demasiado reducida para un

¹³⁹ Según aclara I. Santos Gallargo (1999: 10), la denominación de Lingüística Aplicada “obedece a una parcelación metodológica de la Lingüística, dentro de esta disciplina se distinguirían cuatro grandes áreas identificadas por la finalidad de su objeto de estudio y por el método del que se sirven”. Estas áreas son: la Lingüística Teórica; la Lingüística Descriptiva; la Lingüística Histórica y, por último, la Lingüística Aplicada.

¹⁴⁰ Resultan sumamente interesantes las recientes investigaciones que se están realizando sobre el desarrollo y objeto de estudio de la LA, a modo de ejemplo de la continua actualización y precisión del término destacamos los trabajos de Alan Davies y Catherine Elder, especial mención queremos hacer a su distinción entre “Applied linguistic (A-L) y Linguistics applied (L-A): So L-A uses language data to develop our linguistic knowledge about language, while A-L studies a language problema (an aphasia, let us say, or a speech impediment, such as a speech therapist studies) with a view to correcting it” (2004: 11).

En relación con esta distinción, M. Lacorte (2007: 27) la señala como una de las razones de la falta de consistencia de la LA al español ya que, según el autor, “las comunidades académicas se han mostrado más atraídas por la Lingüística Aplicada al español que por la Lingüística Aplicada del español”.

fenómeno como es la enseñanza/aprendizaje de EFE que necesita un marco de actuación más amplio.

Empezaremos por dar una definición general de qué se entiende por LA para después ir acercando esta disciplina a un área mucho más concreta como es la LA para la enseñanza/aprendizaje de lenguas y, finalmente, acotando aún más nuestro análisis, veremos sus propuestas para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

Si consultamos el significado de LA en la 22ª edición digital del *DRAE*, es decir, un diccionario no especializado, encontramos curiosamente esta escueta definición:

Lingüística Aplicada.

1. f. Rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas.

Es decir, se considera una parte de la Lingüística general o también llamada teórica a la vez que se relaciona la LA con dos temáticas unidas a la disciplina desde su génesis: la resolución de problemas y su identificación con la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Sin embargo, si buscamos el mismo término en un diccionario específico de ELE, como es el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC, la definición es mucho más extensa –y como consecuencia iremos comentándola de forma fragmentada–, así podemos leer:

Lingüística Aplicada

La LA es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la LA comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinares del saber.

Como podemos apreciar se insiste en su consideración de “rama de la Lingüística” y se resalta el carácter resolutorio de esta disciplina, aunque, y a diferencia de la anterior, esta primera parte de la definición de LA añade nuevas informaciones como son “uso de la lengua” y “campos interdisciplinares del saber”.

Tras esta primera parte de la definición, en el *Diccionario de términos clave de ELE* se realiza un repaso por los comienzos de esta disciplina: orígenes y desarrollo que expondremos detenidamente más adelante sobre todo para comprender el por qué se asocia la disciplina, desde su nacimiento, a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y, sobre todo, analizar cuáles son las diferencias más relevantes entre la LA y la Lingüística Tradicional o también denominada Lingüística Teórica.

Como hemos destacado anteriormente, la interdisciplinariedad es uno de los rasgos distintivos entre ambas concepciones de la Lingüística por lo que el *Diccionario de términos clave de ELE*, termina la definición de LA haciendo mención a todas las disciplinas que la integran, así si seguimos leyendo vemos cómo se interpreta esa interdisciplinariedad:

En la actualidad comprende un número muy elevado de disciplinas, entre las que pueden destacarse las siguientes:

- Logopedia: trata de resolver trastornos en el uso del lenguaje que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral en general.
- Planificación lingüística: su interés se centra en la determinación de los usos lingüísticos que se consideran normativos y en la creación de un estándar. Se ha desarrollado especialmente en regiones bilingües o multilingües, y, en los últimos años, se ha preocupado por las nuevas realidades sociales que entraña la inmigración. Es una rama de la sociolingüística.
- Lexicografía: estudia los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios.
- Terminología: identifica y analiza los términos que se utilizan en las diversas áreas del saber, con el fin de hacer propuestas de estandarización.
- Traducción asistida por ordenador: desarrolla herramientas informáticas cuyo fin es servir de ayuda a un traductor; también se investiga en la creación de programas informáticos capaces de hacer la traducción automática de un texto.
- Fonética aplicada: entre las aplicaciones de la fonética, destacan la síntesis y el reconocimiento del habla, que desarrollan herramientas para que la comunicación entre el hombre y las máquinas se pueda llevar a cabo mediante la voz.
- Lingüística forense: pretende identificar la autoría de un texto (escrito u oral) con fines forenses.

La definición continúa pero nos parece suficiente muestra ver cómo en un diccionario más específico de ELE se le da una gran importancia a la definición de LA, sin duda debido no solo a la condición descriptiva que tiene como finalidad cualquier diccionario sino también a las características de un diccionario cuyo destinatario, el

profesor de ELE, además lo utiliza para informarse y formarse en términos básicos para el desarrollo de su profesión.

Acotando aún más nuestro análisis comparativo de definiciones de LA, y al consultar el *Diccionario de Lingüística Moderna* (1997) realizado por E. Alcaraz Varó y M^a A. Martínez Linares encontramos la siguiente definición de la disciplina:

1. En un sentido general, el término “Lingüística Aplicada” se emplea, en oposición a lingüística teórica, para aludir a las aplicaciones prácticas que se han hecho de la lingüística teórica. No obstante, la historia de la lingüística ha demostrado que los límites entre teoría y práctica no han estado siempre bien diferenciados, dado que muchos de los renovadores de la lingüística procedían de otros campos del saber o compartían los suyos con la lingüística (...).
2. En su sentido más estricto, cuando se habla de “Lingüística Aplicada” se entiende en su vertiente pedagógica, es decir, **LA a la enseñanza de lenguas extranjeras** (cf aprendizaje de lenguas extranjeras, adquisición del lenguaje, método funcional). Cada uno de los paradigmas lingüísticos ha influido para configurar distintos modelos de investigación didáctica, como el análisis de contrastes y el análisis de errores, los llamados métodos funcionales, etc.¹⁴¹

Tras presentar estas definiciones de distintas clases de diccionarios –más o menos especializados– podemos llegar a una serie de conclusiones: por una parte, las tres coinciden en señalar el aspecto práctico que se desprende de la concepción de la LA así como su objetivo en la resolución de los problemas que plantea el lenguaje; pero, por otra parte, también encontramos diferencias o “matices”, así podemos apreciar que mientras en el *DRAE* y en el *Diccionario de términos clave de ELE* se define la LA como una rama de la Lingüística o de los estudios lingüísticos –aunque, por contraste, la definición es mucho más extensa en el segundo que el primero de estos ya que es patente la ascendente importancia de la disciplina en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas–, en el *Diccionario de lingüística moderna*, se utiliza el significativo término “oposición” para diferenciarla de la Lingüística Teórica: esta diferencia resulta muy reveladora acerca de la importancia actual de la disciplina con respecto a una

¹⁴¹ En la definición original las palabras *Lingüística Aplicada*, *paradigmas*, *modelos*, *análisis de contrastes*, *análisis de errores* y *métodos funcionales* aparecen completamente escritas en mayúsculas, no obstante hemos suprimido esta forma utilizada por los autores para resaltarlas ya que este recurso se utiliza como referencia en la obra para indicar que se trata de palabras que se pueden consultar en el diccionario, así, y con el objetivo de continuar con un criterio común en la presentación de todas las definiciones, las presentamos en minúsculas. Sin embargo, sí hemos mantenido en su original el resultado en negrita.

concepción más tradicional, conservadora y, en cierto sentido, más cerrada de la Lingüística Teórica: en definitiva, ha cambiado la realidad circundante y, como consecuencia, la forma de interpretarla, y las disciplinas –especialmente las disciplinas sociales y humanas como la Lingüística– tienen que renovar, y en algunos casos transformar, la manera en la que se acercan a su objeto de estudio. Desde nuestro punto de vista, y en la línea de lo que apuntó S.P. Corder (1992), no deben considerarse como disciplinas opuestas sino que nos parece más integrador que una (la Lingüística Aplicada) presupone o engloba a la otra (la Lingüística Teórica).

Con la comparativa que hemos realizado sobre las diferentes definiciones queremos reflejar cómo la LA es una disciplina relativamente nueva que, sin duda, tiene su origen en la Lingüística Teórica o Tradicional pero que al mismo tiempo se está fortaleciendo como disciplina cada vez más autónoma: depende, por lo tanto, de la formación lingüística de los autores¹⁴² el que se haga más hincapié en considerarla una disciplina con un mayor o menor grado de dependencia con respecto a la Lingüística Teórica.

En este capítulo, dedicado a la Didáctica de EFE, consideramos que la LA es la disciplina más adecuada para su enseñanza y aprendizaje por varias razones: en primer lugar, como hemos puesto de manifiesto, porque uno de sus objetivos es la resolución de problemas, concepción que resulta especialmente útil para la enseñanza con fines específicos; en segundo lugar, porque en la definición misma de la disciplina se asume su carácter interdisciplinar con lo que se amplía la visión del análisis y se adapta mejor a la misma interdisciplinariedad que conlleva las lenguas de especialidad; y, finalmente, porque nos interesa su concepción del *lenguaje en uso* o *lenguaje en situación*, esto es, por su idea pragmática del lenguaje. En definitiva, se trata de trascender la concepción tradicional de “Didáctica” y ampliar nuestro punto de mira, analizando la enseñanza/aprendizaje de EFE bajo la óptica de la LA: con lo que podemos llegar a conseguir nuestro objetivo; el enseñar a nuestros estudiantes a ser competentes en situaciones reales en el desarrollo de su profesión.

¹⁴² Encontramos en este sentido diferentes matices en la definición de la disciplina, como ejemplo de dos posturas más distanciadas podemos leer como S. Pastor Cesteros (2004: 21) considera que la LA “puede concebirse como una *dimensión* particular de la lingüística”, mientras que M. Lacorte (2007: 19) la ve como una disciplina independiente de la lingüística ya desde sus orígenes, así el autor considera que “no resulta muy difícil hallar descripciones sobre los primeros pasos de la Lingüística Aplicada como un campo científico independiente de la lingüística general, sobre todo en el ámbito anglohablante”.

Como señala M. Baralo Ottonello (2003: 1), la LA “puede echar luces esclarecedoras sobre qué enseñar, por qué y para qué, cuestiones básicas para cualquier diseño curricular”.

Para llegar a comprender la importancia de la LA en la enseñanza/aprendizaje de EFE haremos a continuación un breve repaso de sus orígenes y desarrollo para poder situarnos en la actualidad y en el análisis de las características imprescindibles que debemos tener presentes en una visión didáctica de EFE que tome como base la perspectiva de esta disciplina.

El inicio de la LA se sitúa en la década de los 50 del siglo XX y en Estados Unidos, como señala S. Pastor Cesteros (2004) para el desarrollo de la disciplina van a confluír tanto circunstancias externas, de tipo sociopolítico, como circunstancias internas, es decir, del propio desarrollo natural de la lingüística tradicional.

En cuanto a las circunstancias externas tenemos que volver al periodo posterior al final de la II Guerra Mundial para entender la importancia y la vinculación desde su origen de la LA con la enseñanza de idiomas ya que, como ya expusimos en el capítulo anterior, es tras la contienda cuando se empieza a desarrollar la enseñanza/aprendizaje de lenguas en el mundo anglosajón como consecuencia de las necesidades político-económicas de su aprendizaje, así se establece la determinación de encontrar un método efectivo –y lo más rápido posible– para la enseñanza de lenguas extranjeras lo que impulsará, sin lugar a dudas, el desarrollo de la disciplina. Y como lo expresa de forma muy gráfica I. Santos Gallargo (1999: 11) fueron estas circunstancias históricas las que “contribuyeron a que los lingüistas –empecinados en disquisiciones de tipo teórico, descriptivo e histórico– volvieran su mirada (...) a un problema real: el aprendizaje de las lenguas extranjeras”, esto es, no se podía perder el tiempo: había que actuar ante una situación concreta, existía una necesidad imperiosa de aprender lenguas extranjeras.

Ya a finales de la década de los 40 se empiezan a dar una serie de movimientos previos¹⁴³ a la década de los años 50 –década donde se sitúa en el tiempo el origen de la LA–, estos primeros pasos se llevan a cabo tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, es decir, es en el mundo anglosajón donde surge la disciplina. Posteriormente, será Francia el país que focalice la importancia en su desarrollo, sin decaer, por otra

¹⁴³ Estos primeros movimientos se dan en Estados Unidos, concretamente en la Universidad de Michigan, donde se empieza a impartir en el año 46 un curso de LA, así como la publicación, dos años después, de una revista especializada en la disciplina.



parte, la investigación en los otros países citados. M. Lacorte (2007: 19) señala tres acontecimientos en los que hay consenso a la hora de señalarlos como fundamentales en la génesis y desarrollo de la disciplina y que ponen el punto de mira en los tres países señalados anteriormente, estos hechos serían: la fundación en 1956 de la *School of Applied Linguistics* en la Universidad de Edimburgo; la creación en 1957 del *Center for Applied Linguistics* en Washington, y los encuentros internacionales sobre LA cuyo primera cita se realizó en Nancy (Francia)¹⁴⁴.

El origen, por tanto, de la nueva disciplina se asocia a la enseñanza de lenguas modernas y, concretamente, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera porque existe una motivación u objetivo común: La razón para que se dieran las primeras instituciones en Gran Bretaña y Estados Unidos reside en el interés oficial por la promoción de la enseñanza y aprendizaje del inglés como parte de la diplomacia cultural impulsada después de la II Guerra Mundial. En definitiva, se propusieron formar a unos profesores que se enfrentaban a unas necesidades comunicativas concretas e inmediatas, según M. Lacorte (2007: 20), “los lingüistas asignados a estas labores tuvieron que generar relaciones válidas entre el conocimiento lingüístico teórico y las diversas –e inmediatas– necesidades de profesores y alumnos en diferentes medios geográficos y sociales”.

Sin duda será este primer objetivo de la LA, el de encontrar el método más adecuado para el aprendizaje de idiomas –concretamente para la enseñanza del inglés– mediante unos mecanismos didácticos que posibilitaran, en un tiempo no excesivo, su enseñanza, lo que marcará la asociación de la LA con la enseñanza/aprendizaje de idiomas y, aunque la disciplina tiene evidentemente otras áreas de investigación, lo cierto es que como señala S. Pastor Cesteros (2004: 24) “incluso en la actualidad, sigue considerándose como especialmente representativo de la Lingüística Aplicada, cuando

¹⁴⁴ En España cabe destacar la fundación de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA) en el año 1982. Entre su producción destaca la edición de dos revistas –Rael y RESLA– así como la celebración de congresos internacionales de LA cuyo último congreso se acaba de celebrar del 16 al 18 de abril de 2015, en su XXXIII edición. Como reciente aportación de AESLA a la enseñanza del español destacamos la iniciativa lanzada en colaboración con el IC para la publicación digital, y de periodicidad anual –siendo en el 2015 la publicación de primer número–, de la revista *E–AESLA* donde se recogen los mejores trabajos presentados en los congresos de la asociación, y que se divide temáticamente en las siguientes áreas: *Adquisición y aprendizaje; Enseñanza de lenguas; Lengua para fines específicos; Lenguaje infantil y psicolingüística; Sociolingüística; Pragmática; Lingüística de corpus; Lexicología y Traducción e interpretación*. Mediante esta división temática apreciamos la importancia que AESLA otorga a la investigación y desarrollo de EFE en España, sin olvidar, como pusimos de manifiesto en el Capítulo 1, el hito que supuso la celebración del V Congreso de la organización a la *Enseñanza de la Lengua con Fines Específicos* en 1988.

no identificándose directamente con ella, el espacio dedicado a la enseñanza de lenguas”.

Para ser precisos deberíamos considerar que en la actualidad, como nos recuerda I. Santos Gallargo (1999: 13) la LA “abarca un conjunto de ámbitos cuyo propósito es la resolución de problemas, en los que el componente central es de tipo lingüístico (...)”, aunque la disciplina no actúa de forma independiente sino, y como ya vimos, da cabida a otros ámbitos del saber ya que los fenómenos que investiga son bastante complejos, de ahí la necesidad de interdisciplinariedad a la hacíamos referencia anteriormente.

Es cierto que no se puede identificar la disciplina con la enseñanza de lenguas exclusivamente pero también pensamos, siguiendo a S.P. Corder (1973) que la LA debe perseguir prioritariamente la solución de los problemas planteados en la enseñanza de lenguas modernas (y nosotros añadiríamos en la enseñanza/aprendizaje de EFE) ya que en palabras del autor, de todas las áreas de la LA, ninguna ensayó mejor los avances lingüísticos, las teorías y las técnicas que la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Junto a esta necesidad en la enseñanza del inglés por las razones antes indicadas, su desarrollo se explica asimismo por un apoyo institucional evidente para su fomento gracias a una nueva concepción de la Lingüística más enfocada a los estudios de la comunicación humana y como una disciplina más coherente con los nuevos conocimientos y, en definitiva, como una prolongación natural de la Lingüística Tradicional que ya, a finales del siglo XX, no podía dar respuestas y soluciones a los problemas lingüísticos que estaban surgiendo. No obstante, parece bastante obvio que sin la base teórica que representa la Lingüística Teórica no se podía haber desarrollado la LA: en este sentido, no se trata de disciplinas contrapuestas, sino que podríamos decir que la LA representa un desarrollo lógico de la Lingüística Tradicional. Así es reconocido por F. A. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato (1988: 17) cuando dicen que “la influencia de la lingüística (teórica) en el desarrollo de la LA en general, y de la LA a la enseñanza de segundas lenguas en particular, es fundamental para comprender la evolución de esta a lo largo del siglo XX”.

En Europa, la LA va desarrollándose como disciplina independiente a partir de la década de los 60, de este modo en 1962, tras la creación de los primeros centros de LA en el mundo anglosajón, surge la primera asociación de LA en Francia: dos años

después se celebraría el *Primer Coloquio Internacional* organizado por la ya denominada *l'Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA)¹⁴⁵.

Transcurridos unos años, concretamente en las décadas de los 70 y 80, M. Baralo Otonello (2003: 2) sitúa el momento en el que la LA se convierte en una ciencia relativamente independiente de la Lingüística Teórica, de la Psicología y de la Didáctica, pero, y sin resultar por ello paradójico, y como señala la autora, la LA representa “un área interdisciplinar que recoge modelos teóricos de todas ellas para aplicarlas a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas”.

En definitiva, una vez que ha quedado claro la importancia de la LA en el desarrollo de la enseñanza de lenguas, la siguiente cuestión es el análisis de su aplicación a la enseñanza/aprendizaje del español, y más concretamente a la enseñanza/aprendizaje de EFE.

Como ha quedado suficientemente probado en la primera parte de nuestra investigación mediante la presentación de datos estadísticos, el aprendizaje del español en general y el aprendizaje del español con fines específicos se encuentran en un momento de expansión y desarrollo, y cuenta con unas magníficas expectativas de futuro. Llegados a este punto tenemos que empezar a plantearnos otras cuestiones que confluyan en cómo conseguir llegar a proporcionar una enseñanza de EFE lo más efectiva posible. Como consecuencia de este nuevo replanteamiento destacamos las palabras de M. Lacorte (2007: 27) cuando, y tras reconocer la posición actual del español como lengua global, mundial o internacional, hace hincapié en que el español del siglo XXI “deberá enfrentarse a múltiples problemáticas en las esferas sociopolítica, educativa, científica y tecnológica que hasta hace poco carecían de especial relevancia”. Pese a la constatación de esta necesidad, el propio autor reconoce que la LA del español apenas ha gozado de definición o presencia específica sobre todo si lo comparamos, una vez más, con el caso del inglés: destaca, como consecuencia, dos puntos en los que es necesario investigar y profundizar aún más; en primer lugar, el que aún no se ha desarrollado “la misma perspectiva de conjunto” que sí se constata en el mundo anglosajón; y en segundo lugar, el no haber alcanzado aún “niveles suficientes

¹⁴⁵ Tanto los lingüistas europeos como los lingüistas anglosajones compartirán sus investigaciones sobre LA en el encuentro de AILA en Montreal en 1978 en el que se pondrá el énfasis en la idea de la multidisciplinariedad.

de perspectiva práctica, multidisciplinariedad, dimensión comunicativa, mediación teórico-práctica y conducta profesional, todos ellos rasgos distintivos de la orientación aplicada”. En efecto, compartimos esta opinión pues como ya hemos señalado, observamos una falta de cierta coherencia en todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE así como la puesta en práctica, es decir llevar al aula, las propuestas que desde la LA nos pueden conducir a unos planteamientos más adecuados a los tiempos actuales¹⁴⁶.

Por lo tanto, y justificado ya nuestra perspectiva de una enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a la luz de la LA, puesto que el marco de actuación resulta más amplio y adecuado en esta disciplina que en la concepción tradicional de Didáctica y porque dentro de la LA se presta un interés especial a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos¹⁴⁷, desarrollaremos a continuación los puntos que deben contemplarse en la Didáctica de EFE bajo esta perspectiva, así como la presentación de una serie de propuestas didácticas que pondrán de manifiesto lo expuesto desde el punto de vista teórico.

Como eje vertebrador de esta visión didáctica desde una perspectiva de la LA, utilizaremos un término propuesto y expuesto por E. Alcaraz Varó (2004: 91-114) y que el autor denomina la “Tercera Didáctica”; a partir de las características que definen esta nueva visión de la didáctica de EFE, desarrollaremos aquellos aspectos señalados por este. Mediante este procedimiento de trabajo nos marcamos como objetivo principal proporcionar coherencia a la Didáctica de EFE a través de la presentación de un marco de actuación.

¹⁴⁶ No todos los autores están de acuerdo, así I. Santos Gallargo (1999: 15) considera que, “en el momento en que empieza a consolidarse la enseñanza del español como lengua extranjera en España –durante los años ochenta y noventa–, fue la LA el marco epistemológico escogido”. No dudamos que así haya sido, pero también señalamos que se han tratado de investigaciones orientadas al plano teórico y, hasta cierto punto, poco accesibles al profesor.

¹⁴⁷ Ya hemos constatado que una de las líneas de investigación permanente de AESLA es *Lengua para fines específicos*.

Empezamos, por lo tanto, con la delimitación que realiza E. Alcaraz Varó de esta “Tercera Didáctica”¹⁴⁸ ya que el autor declara que:

Los lenguajes profesionales y académicos son el centro de lo que llamo la “Tercera Didáctica”. Les anticipo que la “Tercera Didáctica” es la enseñanza–aprendizaje de las lenguas de especialidad, lo cual significa que en esta didáctica hay otros objetivos y otras motivaciones, las cuales tendrán consecuencias en el ordenamiento didáctico (2004: 95).

Esta idea de que las motivaciones y los objetivos en los estudiantes de EFE son diferentes, tienen unas claras consecuencias en la perspectiva didáctica y tiene que servirnos como punto de partida en la diferenciación entre la Didáctica de EFE y de ELE: lo mismo que ya planteamos para la metodología, es decir, que partimos de una concepción diferenciada y marcada por las características propias de la enseñanza/aprendizaje de EFE. Insistimos, por lo tanto, en la necesidad de un tratamiento diferenciado de este tipo de enseñanza para que se produzca, según nuestro punto de vista, un mejor resultado en la enseñanza con fines específicos. Es necesario, hacer hincapié en este planteamiento ya que hasta ahora esta idea no ha calado en toda su profundidad y, en cierta forma, no se ha llevado a cabo una concepción integral en la enseñanza de EFE.

Como hemos dicho anteriormente, E. Alcaraz Varó expone en varios artículos su propuesta de la “Tercera Didáctica de las lenguas modernas”, o también denominada por este “Metodología didáctica de las lenguas de especialidad” (2002: 95). Esta nueva concepción de la Didáctica la plantea como una nueva perspectiva o como una nueva línea de análisis lingüístico que se enmarca en los dos grandes paradigmas que considera el autor como claves en este tercer milenio: el Cognitivismo¹⁴⁹ y la Pragmática¹⁵⁰.

¹⁴⁸ E. Alcaraz Varó (2004: 95) aclara el término de “Tercera Didáctica” comparándola con los diferentes estadios académicos ya que considera que la primera didáctica de las lenguas extranjeras es la de mayor tradición, la del Bachillerato y la Universidad, y la segunda la de EGB y la Enseñanza Primaria.

¹⁴⁹ En el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC, dado que es una definición que contiene asimismo una extensa explicación del origen del término, reproducimos solo la parte que consideramos meramente definitoria, es esta: “El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende”. En palabras de M^a V. Escandell Vidal (2004: 184) “a efectos cognitivos, lo que cuentan no son los individuos, las relaciones o las intenciones como tales, sino las representaciones que nos hemos formado sobre ellos”. De este modo, y desde la

Partimos, por lo tanto, de una concepción supraoracional de la Lingüística, usando como eje vertebrador, como hemos indicado, las características de la “Tercera Didáctica” presentadas por E. Alcaraz Varó que ampliaremos y analizaremos detenidamente mediante las reflexiones de otros autores.

- Las características que debe contener y desarrollar la *Didáctica de EFE* son las siguientes:
 - a) *La aparición de dos nuevas unidades lingüísticas: el discurso y el texto.*
 - b) *El peso dado al uso del lenguaje frente al de descripción de la lingüística oracional.*
 - c) *El concepto de competencia comunicativa frente al de competencia lingüística.*
 - d) *La transformación de las destrezas lingüísticas en destrezas comunicativas.*
 - e) *La aparición, como consecuencia de lo anterior, de las estrategias comunicativas.*
 - f) *La importancia dada a la visión funcional del lenguaje frente a la visión más formal de la lingüística oracional.*
 - g) *La introducción del lenguaje auténtico.*
 - h) *La contextualización de los drills.*
 - i) *La ordenación de las prácticas de aprendizaje en torno a tareas.*
 - j) *El análisis de necesidades.*

perspectiva del enfoque cognitivista, como señala la autora, “nuestro comportamiento está condicionado no por la realidad tal y como es, sino por la manera (correcta o no) en que la percibimos”.

¹⁵⁰ Aunque desarrollaremos más detenidamente los aspectos más significativos de la Pragmática para la Didáctica de EFE, presentamos a continuación un resumen de la definición que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC donde se define Pragmática como: “la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la Pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo”.

Una vez que hemos enumerado los puntos fundamentales de la Didáctica de EFE vamos a desarrollar cada uno de estos siguiendo el siguiente método de trabajo: en primer lugar mediante definiciones que nos aporten objetividad sobre el tema tratado; en segundo lugar, con las opiniones de diferentes autores y con nuestro propio análisis y reflexión sobre el asunto, y por último, presentaremos algunas propuestas didácticas en aquellos puntos que consideremos más propicios para esta demostración práctica del contenido teórico expuesto. En cualquier caso, nuestro propósito y objetivo principal es ofrecer una visión global y coherente de la Didáctica de EFE desde la perspectiva de la LA.

a) *La aparición de dos nuevas unidades lingüísticas: el discurso y el texto*

Analizaremos a continuación una de las características apuntadas por E. Alcaraz Varó como una de las peculiaridades de la “Tercera Didáctica”, además del estudio del texto y el discurso ampliaremos nuestro análisis con la investigación sobre los géneros, ya que nos parecen aspectos básicos en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos y, como consecuencia, para su didáctica.

Al menos desde un punto de vista cognitivista discurso, texto y género están relacionados entre sí, puesto que, y según G. Parodi:

Los géneros académicos y los géneros profesionales ya son actualizaciones, nos estamos moviendo en grados de abstracción: así el lenguaje sería la abstracción máxima; el discurso sería un nivel de concreción dentro de esta, estando, todavía, dentro de un nivel de abstracción, y los géneros seguirían situados en niveles de abstracción pero con un grado mayor de concreción, donde encontraríamos géneros disciplinares. Llegamos, por último, a la materialidad misma. Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo un discurso de especialidad (2009: 73).

Veamos cada uno de los elementos señalados, esto es, el *discurso*, el *género* y el *texto*.

- **EL DISCURSO**

Empezamos el análisis del discurso con la definición propuesta por E. Alcaraz Varó y M^a A. Martínez Linares en el *Diccionario de Lingüística moderna* (1997), así nos encontramos dos acepciones sobre el término:

- 1) En esta primera acepción se llama *discurso* al objeto de estudio de la Pragmática, es decir, al Lenguaje en acción, ya oral, ya escrito (Myers, T., 1979), usado en la interacción verbal para producir un efecto en el destinatario. Con este significado, *discurso* es equivalente a texto, aunque se prefiere el término discurso siempre que se pongan de relieve las bases o metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje, y texto se emplea para resaltar los aspectos formales, materiales y estructurales (Kress, G., 1985).
- 2) También se emplea el término *discurso* para aludir exclusivamente al lenguaje oral, debidamente contextualizado, que se emplea en la comunicación social, es decir, al significado que se encuentra en la expresión Análisis del discurso; en esta segunda acepción, discurso o lenguaje oral se opone a texto o lenguaje escrito.

Sobre la primera acepción de discurso, como sinónimo de *texto*, nos ocuparemos posteriormente mediante un análisis más extenso.

En cuanto a la segunda acepción de *discurso*, aquella que se opone a texto, y la que se identifica con el lenguaje oral, T. Morell Moll (2007: 249) nos recuerda sus remotos orígenes y la importancia que dieron los clásicos al discurso y a la oratoria. Así debemos recordar como los oradores clásicos de Grecia y Roma –Platón, Aristóteles y Quintiliano– tuvieron plena consciencia de la importancia del discurso cuando explicaban a sus discípulos el arte de la oratoria. Como nos recuerda la autora citando a Murphy (1989: 39), para Aristóteles (*La Retórica*, Libro I Capítulo II) la eficacia de un discurso depende del *ethos*¹⁵¹, del *pathos*¹⁵² y del *logos*¹⁵³.

Si reconocemos, como así lo hacemos, la importancia del discurso como lenguaje oral, debemos proponer una Didáctica de EFE que tenga en cuenta el aprendizaje de las destrezas y estrategias necesarias como desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos: profesionales que en el desarrollo de su actividad laboral tendrán que enfrentarse al dominio de la oratoria en sus diferentes áreas de realidad. Una de estas áreas donde se hace imprescindible el dominio de la oratoria y del discurso es en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico, por este motivo desarrollaremos más extensamente este aspecto cuando analicemos el español jurídico

¹⁵¹ El *ethos* es la imagen que se conforma el auditorio del carácter del orador, imagen que se consigue a través de su credibilidad, su profesionalidad y su capacidad para atraer la atención (2007: 249).

¹⁵² El *pathos* se refiere a las características de los oyentes, tales como el nivel cultural, el grado de inteligencia, la edad, los intereses, etc., que el orador debe tener en cuenta para poder animarlos a aceptar sus argumentos o razonamientos (2007: 249).

¹⁵³ El *logos* es el discurso en sí, es decir, su ordenación, envergadura, complejidad, argumento, etc. (2007: 249).

con fines específicos, señalando la enseñanza del discurso como uno de los objetivos que tienen que estar presentes en los currículos especializados.

Tanto en la acepción de discurso como perteneciente exclusivamente al lenguaje oral como aquella que resulta ser sinónima de texto, aunque con matices, nos parece muy interesante el punto de vista de G. Parodi (2009: 69) cuando considera que los discursos especializados actúan como un “continuum”, ya que el sujeto se expone a diversos tipos de discursos a lo largo de su vida, así nos lo muestra el autor en el siguiente gráfico:

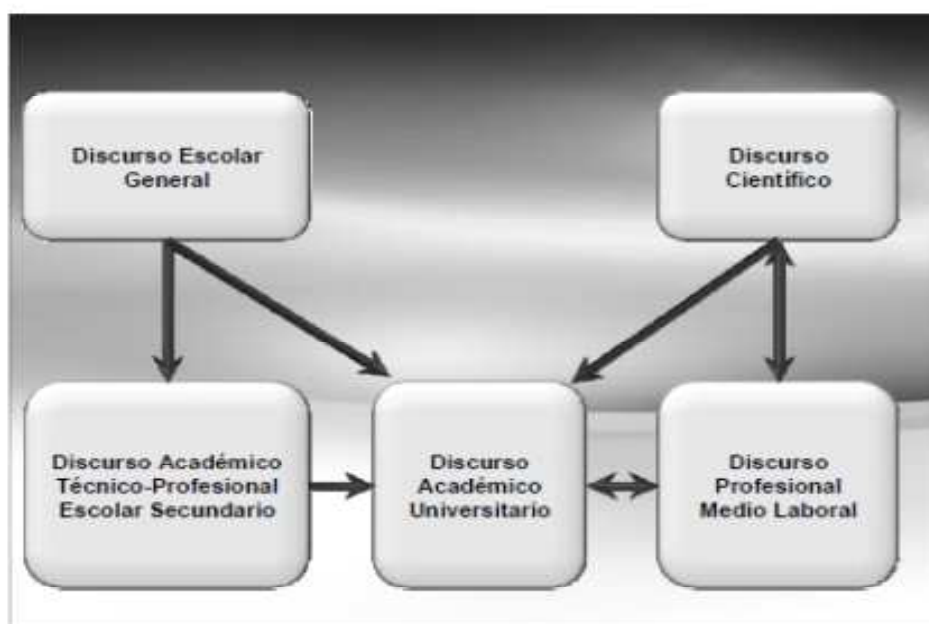


Figura 1. Continuum de Discursos en diferentes niveles y dominios

Evidentemente, y como señala el autor, el recorrido será diferente en cada persona, aunque en principio todos partimos desde un discurso escolar general. Una vez superada esta primera fase general se presentarían dos alternativas: la primera de estas opciones sería hacia el discurso técnico-profesional; la otra, estaría representada por el discurso académico universitario, y de este puede pasar a los discursos laborales, a los discursos del medio profesional o discursos profesionales. Finalmente, G. Parodi (2009: 70) realiza otra distinción entre “los discursos científicos propiamente dichos que

podrían solaparse con los discursos académicos y con los discursos profesionales, pero que también podrían separarse”.

De esta forma, por lo tanto, explica G. Parodi la idea del discurso como un proceso continuo en el que las líneas que separan los diferentes tipos de discursos no tienen que ser entendidas como dicotómicas, y que aparecen en gran parte de nuestra vida, concepción que dota de una clara coherencia a la idea de discurso.

- EL TEXTO

En cuanto a la idea de *texto* no existe un consenso unánime en referencia a su definición y delimitación, de ahí que nos podemos encontrar diferentes puntos de vista y que, como consecuencia, en numerosas ocasiones se recurra a su operatividad para referirse a este, es decir, consideran al *texto* como una conjunto de oraciones que tienen *textualidad*. Las condiciones de esta textualidad son, según E. Alcaraz Varó y María Antonia Martínez Linares (1997: 564), la *cohesión*, la *coherencia*, el *significado*, la *progresividad*, la *intencionalidad*, la *clausura* o cierre.

Esta falta de unanimidad en la definición de texto ha resultado un tanto negativa para su investigación y de este modo lo manifiesta G. Parodi cuando no solo la reconoce sino que aporta su propia concepción de *texto*:

(El concepto de texto) me parece un concepto muy importante y que se ha descuidado un tanto en la literatura. Ha sido difícil decir qué es un texto y— para algunos investigadores— separarlo del género y del discurso y creo que estas operaciones son muy importantes, sobre todo para claridad científica y para la generación de material educativo. Es muy importante saber que estamos hablando del lenguaje como un nivel de abstracción mayor y una facultad, que estamos hablando de discursos de especialidad y que estos pueden concretarse en un nivel de géneros, pero con lo que trabajamos es con los textos, con la instanciación, con la materialidad (2009:72).

Como podemos leer, para “resolver” la confusión de términos (*discurso*, *género* y *texto*) algunos autores como en el caso de G. Parodi como acabamos de leer o como M^a T. Cabré Castellví (1993: 219) para quien el *texto* es “la materialización lingüística del discurso” utilizan, en aras de la clarificación, la idea de “grados de abstracción” y consideran que el texto supondría en esa escala el nivel más material, con lo que trabajamos físicamente.

De igual forma son muy clarificadoras las palabras del *MCER* (2002: 10) a la hora de la definición de texto ya que consideran que este “es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso”. Al igual que en las definiciones anteriores el *Marco de referencia* coincide en destacar el grado de concreción y de materialización que nos proporciona el texto.

Por lo tanto podemos concluir que el texto representaría el soporte físico, y por lo tanto la materialización no solo de las lenguas de especialidad sino también del género de las lenguas de especialidad y de los discursos especializados: resulta evidente que en la Didáctica de EFE se tiene que conceder una importancia extrema a la selección de los diferentes textos pertenecientes a las distintas lenguas de especialidad. Como señala G. Parodi (2009: 72), debemos ser conscientes de la evolución que ha habido en la concepción de texto y como se ha pasado de una idea estática –el texto se concebía como una unidad “transparente que se recuperada, se memorizaba y se repetía”–, a una idea energética de este, entendido como “una unidad de sentido en un contexto específico”. Tanto para los investigadores como para los docentes de EFE es necesario superar el “monopolio de lo verbal” y acercarnos a la concepción multimodal de los textos y de los géneros. Es este el sentido en el que conciben M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría Sánchez (2006: 41) conciben los textos como fenómenos complejos por cuanto son multidimensionales y multifuncionales y, como consecuencia de lo anterior, los textos también son “poliédricos”. Aunque si existe consenso en el reconocimiento de unos aspectos comunes en los textos especializados¹⁵⁴, el punto de discordancia se sitúa en cómo se abordan las diferencias entre lo especializado y lo no especializado aplicado al texto. En este sentido, para las autoras antes citadas, opinión que compartimos, el texto tiene que empezar a ser considerado como “un proceso de construcción multimodular en interacción

¹⁵⁴ M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría Sánchez (2006: 41-42) señalan los siguientes aspectos en los que existe un consenso generalizado en relación a los textos especializados: 1) que se tratan de productos predominantemente verbales, de registros comunicativos específicos, que se ocupan de temas propios de un ámbito de especialidad o de “un campo de conocimiento especializado”, que respetan convenciones y tradiciones retórico-estilísticas, y que dan lugar a clases textuales determinantes; 2) que usan los recursos propios de una lengua particular, aunque presenten especificidades léxicos y tendencias hacia el uso de determinados recursos morfológicos, sintácticos y gráficos y, por último, 3) presentan un uso importante de sistemas no lingüísticos para representar la información especializada.

permanente” y como consecuencia de esto, este puede ser susceptible de un análisis como “algo acabado aunque abierto a posibles interpretaciones” (2006: 43).

La introducción del aprendizaje multimodal es una concepción muy novedosa del aprendizaje, producto indudable de nuestro tiempo que se origina en la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la que se produce un uso masivo de las nuevas tecnologías –el empleo de estas se hace obligatorio en nuestros estudiantes ya que su perfil no es solo de profesionales sino también de ciudadanos del siglo XXI–, y es esta realidad la que nos ha llevado a una nueva forma de relacionarnos y, como no podría ser de otra forma, también ha tenido como consecuencia otra forma de aprender. Si aprendemos de una forma diferente, es lógico pensar que enseñemos asimismo de una forma diferente. Es en este sentido en el que cobra importancia la idea de G. Parodi (2009) de la obligatoriedad en la enseñanza del siglo XXI de la introducción de materiales multimodales en el aula. Esta concepción multimodal de la enseñanza fue definida por Kress y van Leeuwen (2001) y tiene su origen en la idea de que la comunicación es multimodal y no solo lingüística: de este modo en el aula están presentes una multiplicidad de medios de comunicación –como en la vida cotidiana–, entre estos medios está la lengua pero no de forma exclusiva. El profesor o guía del aprendizaje se convierte en el seleccionador de aquellos modos de comunicación más idóneos para cada momento del proceso de aprendizaje y para los diferentes perfiles de estudiantes. Es mediante esta mirada multimodal del aprendizaje con fines específicos como podemos llegar a enseñar no ya solo la lengua de especialidad sino aspectos tan importantes como las imágenes, los gestos, los tonos de voz etc. que junto a lo verbal forman un todo: de este modo podemos conseguir aprendizajes más significativos y contextualizados.

Una de las nuevas funciones del profesor es la de seleccionar aquellos textos que pueden resultar más significativos en el proceso de aprendizaje, esta función resulta determinante en la enseñanza de EFE, y aunque estas conclusiones a las que llega el *MCER* están enfocadas a la enseñanza de lenguas en general pueden resultar útiles y aplicables a la enseñanza de EFE:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan los textos (hablados o escritos) en sus programas de aprendizaje y enseñanza, y las correspondientes actividades de explotación didáctica.

Por ejemplo:

- De acuerdo con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos.
- Si los textos están adaptados.
- Si se espera que los alumnos diferencien (o se les ayuda a que lo hagan) los tipos de texto, y si se espera que desarrollen distintos escritos de comprensión auditiva y de comprensión de lectura adecuados al tipo de texto y a que escuchen o lean pormenorizadamente, o buscando la idea principal, buscando elementos concretos, etc. (2002: 145).

Partiendo de este planteamiento general del concepto de texto y constatando el consenso en el reconocimiento de la especificidad de los textos en las lenguas de especialidad y teniendo en cuenta el ámbito –el profesional–, según M^a T. Cabré Castellví (2006: 41) “se suelen considerar textos especializados los que lo son temáticamente porque tratan de una materia que se considera especializada desde el punto de vista de su tratamiento, de su institucionalización y de su rol social y profesional”. Por lo tanto parece clara la idea de qué es un texto de especialidad; así es reconocido también por B. Aguirre Beltrán, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (2012: 24), que los definen como “productos predominantemente verbales, de registros comunicativos específicos, que tratan de temas propios de una especialidad, que respetan convenciones y tradiciones retórico-estilísticas, y que dan lugar a clases textuales determinadas. Estos textos conforman una gran variedad y, además, pertenecen a distintos géneros textuales”. Dada esta gran variedad, los textos de especialidad se agrupan en géneros.

• EL GÉNERO

Finalmente no podemos acabar este apartado sin analizar uno de los tres elementos que hemos destacado al comienzo de nuestra exposición, nos referimos al Análisis del género y de la Teoría de los géneros que tanta importancia cobra en la enseñanza de EFE, y especialmente en la enseñanza del español jurídico ya que, como sabemos, esta especialidad cuenta con unos géneros muy definidos y delimitados que lo diferencia de otros que pueden resultar más flexibles. Por lo tanto, si nuestro objetivo último es la enseñanza del español jurídico, tenemos que prestar una especial atención, desde el punto de vista teórico al análisis de los géneros, teoría que desarrollaremos posteriormente, y de forma más concreta, cuando tratemos de forma independiente la enseñanza/aprendizaje del español jurídico.

En el *PCIC* se define *texto* como un “fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo” pero cuando este texto presenta una serie de características en particular se puede decir que pertenece a un determinado género.

Estas características que convierten a los textos en géneros son las siguientes:

- Una determinada estructura esquemática del discurso.
- Limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático.
- Condicionamientos de registro (microestructura).
- Cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza.

En este sentido, M^a T. Cabré Castellví (2002) habla sobre la triple dimensión que adquiere los textos usados en el aprendizaje de las distintas lenguas de especialidad: una estructura formal, relacionada con el género textual de cada texto; una estructura informativa, mejor denominada cognitiva, que representa el conocimiento transmitido por el texto; y una estructura gramatical, conformada por la interrelación de las distintas estructuras lingüísticas que conforman el texto. Por lo tanto, una de las dimensiones que caracterizará a un texto de especialidad será, desde el punto de vista formal, su pertenencia a un género.

El texto está unido al género, y así es reconocido por el *MCER*:

Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o el alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. (...) Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos géneros (2002: 14-15).

Parece claro que los textos son considerados productos “materiales” de los géneros a los que pertenecen y que caracterizan cada una de las lenguas de especialidad. En este sentido nos parecen claves las palabras de I. García Izquierdo (2007: 121), quien considera que “la noción de género es un aspecto constitutivo de las lenguas de

especialidad”, por lo que los textos se integran dentro de un género determinado que debemos analizar desde el punto de vista de la Teoría de los géneros y cuyo estudio, análisis e investigación –y puesta en práctica mediante la elaboración de corpus– facilitará sin duda el proceso de enseñanza/aprendizaje de EFE.

En la Teoría de los géneros, y de forma general, podemos señalar tres grandes líneas de investigación con sus consecuentes aplicaciones didácticas, estas son: 1) los estudios norteamericanos, también denominados *La Nueva Retórica*; 2) los estudios que tienen su área de influencia en Australia y que se ha denominado como una *Lingüística Sistémico-Funcional*; y por último 3) Las propuestas sobre el género que tienen su origen en la enseñanza del inglés con fines específicos.

A. Borja Albi (2007: 142-143) ha realizado un estudio de la evolución de la teoría general de los géneros, entre otras razones para clarificar, como hemos hecho anteriormente, los diferentes términos que se manejan –tales como texto, registro, género– y que todavía no han conseguido un consenso en cuanto a su significado. El origen remoto de esta teoría de los géneros se sitúa, en el mundo occidental, en la figura de Aristóteles y en relación con los géneros literarios. En nuestros días se ha revitalizado el estudio del género, y como consecuencia se ha revitalizado también el estudio del texto, gracias a las investigaciones provenientes de disciplinas que gozan en la actualidad de una gran relevancia como son el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto o la Pragmática. De este modo se ha ampliado el objeto de estudio de la teoría del género desde textos meramente literarios a otros textos de diferente naturaleza. Con esta ampliación de los objetos de interés se produce asimismo una evolución de la teoría de los géneros, así y como señala A. Borja Albi (2007: 142), “en esta evolución tuvieron una influencia decisiva los trabajos de Bajtin (1986) y su círculo de sociolingüistas que fueron los primeros en considerar los textos extraliterarios y el discurso oral como objeto de estudio”. C. Marimón Llorca e I. Santamaría Pérez (2007: 270), citando a M. M. Batjin (1979), nos recuerdan que ya el autor partió de la idea de que los hablantes construimos nuestros enunciados a partir de unas estructuras convencionales que incluyen, no solo la gramática y el vocabulario, sino unas “formas obligatorias discursivas, que –afirmaba Bajtin– son tan necesarias para una intercomprensión como las formas lingüísticas”.

Junto a M.M. Bajtin destacan otras teorizaciones más recientes que se caracterizan por hacer más hincapié en el componente sociológico del género; se trata de la escuela de Sidney y la escuela norteamericana.

Como señala A. Borja Albi (2007: 143) “con Halliday como mayor exponente, se caracteriza por aplicar la lingüística sistémico-funcional al estudio de los textos y por sus contribuciones al concepto de registro que en lingüística se define como un subconjunto de una lengua que se utiliza para unos objetivos específicos o en un entorno social restringido”. La escuela norteamericana se ve influida por los trabajos de K. Burke, J. Austin¹⁵⁵ y J. Searle¹⁵⁶ sobre los actos de habla –teoría que tiene como base la identificación de acción y lenguaje–. Mediante esta teoría el foco de atención se desplaza al marco contextual y sociológico de los textos. Como continuación de esta línea de trabajo destacan las aportaciones de H. Miller (1984, 1994); este autor defiende que el estudio de los géneros debería estar relacionado con el análisis de las estructuras sociales o “comunidades discursivas”. La tesis de H. Miller sigue la línea de los trabajos de J. M. Swales (1990) y V. K. Bathia (1993) cuyas teorías, como señala A. Borja Albi, “sitúan al individuo y a su voluntad comunicativa en la génesis del concepto de género”. Sus reflexiones sobre el género parten del inglés para fines específicos y se concentran en los contextos académicos y profesionales. Estos autores consideran el género como tipos de textos que se van a definir tanto por sus características formales como por sus propósitos comunicativos dentro de contextos sociales, de ahí que hablen del “discurso contextualizado”, de la función social del género. Como señala M^a P. Kindelán Echevarría (2002: 202), lo que caracterizaría a este movimiento es “la crítica que realizan a las propuestas anteriores en el sentido de que quizás hasta el momento se había puesto la atención en los aspectos formales de los géneros en detrimento de las funciones específicas que realizan en el contexto social circundante”.

¹⁵⁵ Como señala M^a V. Escandell Vidal (1993: 55), J. Austin perfila uno de los conceptos que resultarán fundamentales en la teoría pragmática, esto es, la idea de la adecuación del enunciado. Tres son, a juicio de la autora, las aportaciones más importantes del filósofo británico: “el apoyo a la tesis de que el lenguaje no es solo descriptivo; el estudio de los enunciados realizativos y la tricotomía locutivo/ilocutivo/perlocutivo”.

¹⁵⁶ Los trabajos de J. Searle continúan, aunque de forma más desarrollada, con las ideas expuestas por J. Austin. Para M. Escandell Vidal (1993: 72), la idea que sirve de base a la teoría expuesta por J. Searle es que “hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas”, como consecuencia “aprender y dominar una lengua es haber aprendido y dominado tales reglas”.

Una definición ya clásica de género y de obligada cita es la de J. M. Swales quien considera que:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community¹⁵⁷ (1990: 58).

Para J. M. Swales las diferencias entre texto y género radicarían en sus distintos niveles de análisis: los géneros tienen su base en criterios no lingüísticos, mientras que en el análisis de los textos se tienen en consideración los criterios lingüísticos.

Como indica I. García Izquierdo (2007: 121), “Swales incide en la convencionalización o prototipicidad de los patrones textuales (...) y en el reconocimiento de estos por parte de la comunidad discursiva implicada”. Esta concepción de género supone, sin duda, una herramienta muy eficaz para la enseñanza/aprendizaje de EFE en la que, y una vez enmarcado el texto con el que trabajamos como materialización de un género reconocido por el estudiante, nuestra labor consistiría como docentes en hacer hincapié en aquellas características particulares y concretas en español. Es en este sentido pedagógico en el J.M. Swales (1990) defiende las ventajas del Análisis de los géneros en el que mediante la “tarea”, esta se convierte en una serie de actividades, tanto cognitivas como comunicativas, que tendrán como

¹⁵⁷ A. Borja Albi (2007: 121) propone la siguiente traducción:

Un género comprende una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva de origen, y por tanto constituyen la base del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso y limita e influye en las opciones de contenido y estilo. El propósito comunicativo es, además de un criterio privilegiado, el que hace que el alcance del género, tal como lo concebimos, se relacione estrechamente con una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género comparten algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si se cumplen todas las condiciones esperables, el ejemplar puede considerarse como prototípico por la comunidad discursiva de origen.

objetivo el capacitar al estudiante en el reconocimiento y producción de convenciones de géneros adecuadas a una situación socio-retórica determinada.

Junto a este reconocimiento de las denominadas “comunidades discursivas”¹⁵⁸, otro aspecto que destaca J. M. Swales son las “convenciones de género”, que estarían representadas por aquellos recursos utilizados por dicha comunidad discursiva para la creación de textos dirigidos a un fin concreto.

Para terminar con el análisis de este componente a través de un recorrido por la Teoría de los géneros, queremos reflejar algunos aspectos de las reflexiones de otro autor, V. K. Bathia, que no desarrollaremos en su totalidad, aunque pensamos que se pueden convertir en interesantes vías de investigación, por dos razones: en primer lugar, porque no pertenece estrictamente a nuestro núcleo de investigación que es la enseñanza/aprendizaje del español jurídico; y por otra parte, porque se pueden considerar aportaciones demasiado recientes como para poder analizarlas con cierta perspectiva.

A pesar de estas limitaciones sí reconocemos que estamos en consonancia con la mayoría de las tesis expuestas por el autor ya que pueden representar, desde nuestro punto de vista y como hemos manifestado a lo largo de nuestro trabajo, una necesaria y nueva propuesta en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

El origen de las tesis de V. K Bathia (2002: 6) se sitúan en la siguiente pregunta que se realiza el autor y que la considera la cuestión más importante en la aplicación del Análisis de géneros, y es la siguiente: “Is generic description a reflection of reality or a convenient fiction invented by applied linguists for pedagogical and other purposes?”¹⁵⁹. Es decir, se cuestiona si lo que enseñamos en clase se corresponde con la realidad. Si reconocemos, como así lo hemos hecho, la influencia de la LA en la enseñanza de lenguas, no sería el momento de hacer una reflexión crítica de si las ideas

¹⁵⁸ J. M. Swales (1990: 24-27) caracteriza *una comunidad discursiva* por los siguientes rasgos:

1. A discourse community has a broadly agreed set of common public goal.
2. A discourse community has mechanisms of intercommunication among its members.
3. A discourse community uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback.
4. A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims.
5. In addition to owning genres, a discourse community has acquired some specific lexis.
6. A discourse community has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise.

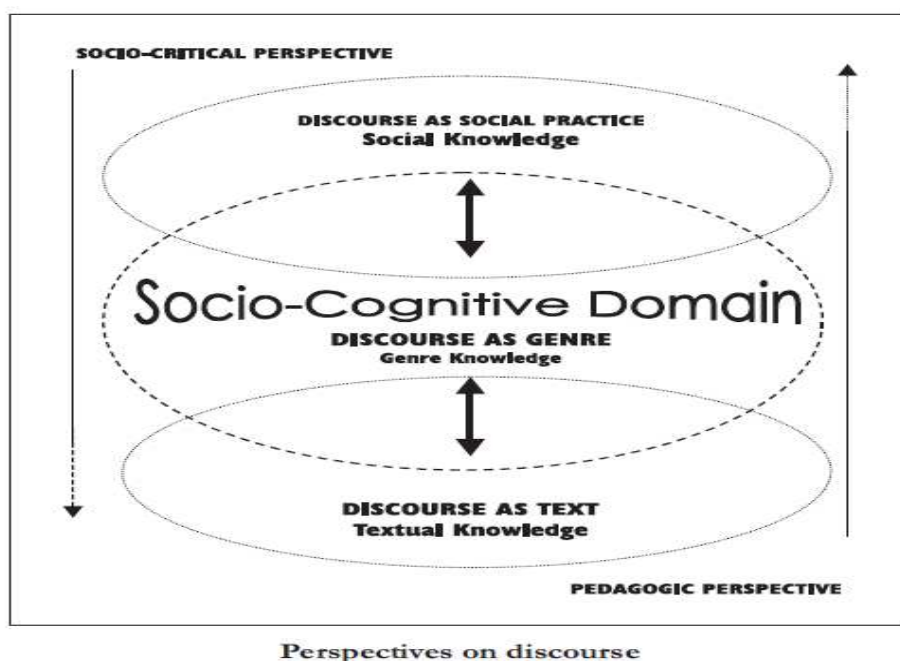
¹⁵⁹ Su traducción es: “¿Es la descripción genérica un reflejo de la realidad o una ficción conveniente inventada por los especialistas en LA?”.

que más han influido en la Teoría de los géneros ha sido la más adecuada a los tiempos actuales y si la enseñanza ha sido la adecuada a la realidad del profesional que en un momento determinado, también es estudiante de lenguas con fines específicos.

Con estas palabras V. K Bathia pone, evidentemente, en entredicho gran parte de lo que sobre el Análisis del género hemos expuesto anteriormente:

Without attempting to offer any new definition of genre analysis, I would like to point out that analysing genre means investigating instances of conventionalised or institutionalised textual artefacts in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do (2002: 6).

Para dar respuesta a la pregunta anteriormente formulada, V. K. Bathia presenta el siguiente esquema que contemplaría el Análisis del género mediante la integración de tres perspectivas que, según su opinión, no son excluyentes sino complementarias:



Si bien en este primer artículo V.K. Bathia cuestiona la visión que ha proporcionado la LA del Análisis de género, en un artículo posterior que tiene el significativo nombre de *Lenguas con Propósitos Específicos: perspectivas cambiantes y*

nuevos desafíos (2008: 157-176), desarrolla más lo expuesto anteriormente: así apunta una serie de características y analiza la situación actual de las lenguas de especialidad.

Las ideas expuestas por el autor en el citado artículo se pueden dividir, según nuestro punto de vista, en aquellas que representan un diagnóstico actual de las lenguas de especialidad y otras que se pueden calificar de propuestas de futuro en relación con su concepción de discurso, de género y de texto de especialidad. En cuanto a sus reflexiones de las lenguas de especialidad en la actualidad, debemos destacar nuestra consonancia en los aspectos tratados por el autor: así, en referencia al estudio de las lenguas con fines específicos, certifica que ya podemos hablar abiertamente de un momento en el que las lenguas de especialidad han conseguido la independencia suficiente como para hablar de lo que el autor denomina “una nueva fase”. Un efecto de esta nueva fase es la mayor integración de los especialistas en enseñanzas de lenguas –es decir, de los profesores de enseñanza con fines específicos– con los contextos académicos y profesionales en los que van a participar sus estudiantes; esto es, contextualizar la enseñanza de las prácticas discursivas. En definitiva, se hace necesario por parte de los profesores de enseñanza con fines específicos de un mayor conocimiento de la realidad de sus alumnos –así, y según nuestra interpretación, se hace muy complicada o menos significativa la formación de un profesor de español jurídico que no haya asistido jamás a un juicio, por ejemplo–. Esta idea entroncaría con la que ya expusimos en el análisis del perfil de profesor de EFE, y no es otra que la enseñanza, en este caso del español jurídico, no se puede limitar a la enseñanza del léxico, por ejemplo, porque va más allá, mucho más allá.

Si admitimos que en el mejor de los casos la enseñanza con fines específicos se ha basado hasta ahora en el Análisis de géneros de una forma estandarizada, ¿Qué es lo que propone V. K. Bathia? Pues ese “ir más allá”, dar un paso adelante, salir de la descripción lingüística tradicional de los discursos para analizar no solo aquello que constituye el discurso en las LPE, sino también considerar por qué se construyen así y qué hace que estos discursos sean posibles. Comprender, en definitiva, las variaciones disciplinares y culturales porque, según el autor, ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinarios, que en ocasiones pueden transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso: “El desafío”, como insiste V. K. Bathia, es hacer que la enseñanza/aprendizaje con fines específicos responda del mejor modo a los requerimientos multiculturales y multidimensionales del mundo profesional. El cómo

hacerlo –a lo expuesto por Bathia se le puede hacer la crítica de la falta de concreción de llevar estos modelos a la práctica real del aula– es algo que quizá sepamos en un futuro no muy lejano, cuando veamos qué nuevos caminos se inician en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

A modo de conclusión, las teorías sobre el género que hemos expuesto pueden tener como denominador común el aspecto social del mismo y la externalización de su análisis aunque desde diferentes perspectivas, G. Parodi critica esta focalización del género y desde el cognitivismo propone una concepción diferente de los géneros.

Es sumamente importante el hecho de que los géneros tienen un asiento cognitivo, es decir, los géneros se construyen a través y permanecen por medio de representaciones cognitivas. Yo tengo una representación cognitiva de los sujetos, de los participantes, de los entornos, de los contextos que he ido armando socio-constructivístamente a lo largo de mi vida. Se trata de una representación que es dinámica y no termina de una sola vez. Por eso –y gracias a eso– es posible que pensemos en enseñar español en contextos específicos y para fines didácticos muy particulares, pero va a depender de los conocimientos previos de los sujetos y va a depender de las competencias discursivas de los sujetos. La siguiente figura ilustra el modo en que concebimos la multidimensionalidad de los géneros y las relaciones vinculantes entre estas dimensiones (2009: 75).

Sin embargo, la perspectiva de este autor nos parece la más conciliadora e integradora y probablemente sea la más adecuada para analizar los géneros ya que, aun reconociendo su dimensión cognitivista en el análisis de los géneros, propone no obstante la multidimensionalidad a la hora de su análisis. Se trata por lo tanto de una perspectiva que, en definitiva, integra los tres puntos de partida, las tres visiones de un mismo hecho. El autor presenta esta interrelación en el siguiente gráfico:

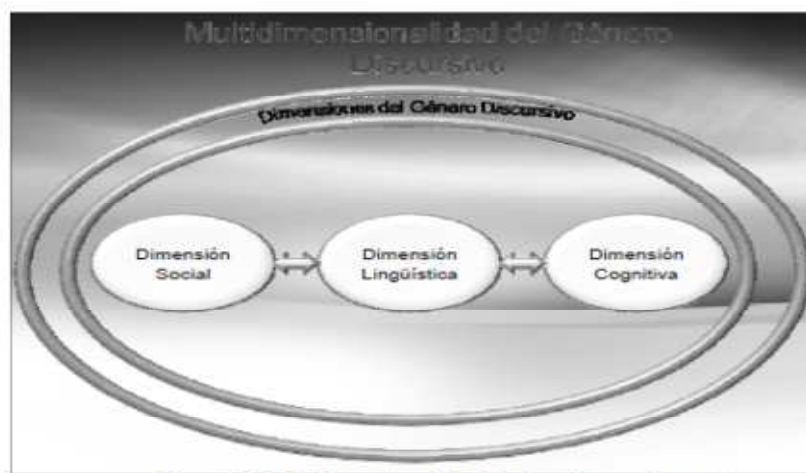


Figura 2. Multidimensionalidad de los géneros discursivos

Para G. Parodi es evidente la dimensión social del género, así reconoce que “negarlo sería absurdo”, pero también considera que es evidente la dimensión lingüística de este –dimensión que, como hemos visto, ha sido criticada y casi negada en los autores que han partido de una perspectiva social del Análisis del género–; no solo reconoce esa dimensión lingüística sino que considera que “es evidente que la dimensión lingüística ejerce un rol central entre la dimensión social y la dimensión cognitiva” y finalmente, tras reconocer estos dos componentes, reclama la dimensión cognitiva en el análisis del género.

Esta visión multidimensional del género nos parece la más inteligente y reclamamos la unión de las diferentes perspectivas para un estudio integrador y significativo de este para la enseñanza/aprendizaje con fines específicos.

b) El peso dado al uso del lenguaje frente al de descripción de la lingüística oracional

El segundo de los aspectos señalados por E. Alcaraz Varó para una Didáctica en la enseñanza con fines específicos es el giro que se ha realizado en los últimos años y la creciente importancia y necesidad de ir más allá de la oración y optar, por tanto, por el análisis supraoracional del lenguaje. Un cambio de paradigma en lo que lo relevante es la concepción de una *lengua en uso* que al simple objetivo descriptivo de la Lingüística que tantos años ha prevalecido.

E. Alcaraz Varó y M^a A. Martínez Linares (1997) definen *uso* como “la utilización del lenguaje en contextos o situaciones concretas. El uso del lenguaje está relacionado con el habla y con la actuación. Por esta razón, este término se emplea en la definición de la Pragmática, que es el estudio del Lenguaje en uso, o también Lenguaje usado¹⁶⁰”.

La aportación de la Pragmática al *lenguaje en uso*, concepción tan relevante en las actuales propuestas didácticas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, queda fuera de toda duda ya que la propia definición de la disciplina contiene la idea de lenguaje en uso.

¹⁶⁰ En la definición de uso aparecen las siguientes palabras en mayúsculas: *Contexto, habla, actuación, Pragmática, Lenguaje en uso* y *Lenguaje usado*, sin embargo no hemos respetado esta grafía ya que es utilizada por los autores para indicar que las definiciones de estas palabras están contenidas asimismo en el diccionario. Este recurso, evidentemente, no tiene sentido en esta ocasión.

En la siguiente definición de M^a V. Escandell Vidal podemos comprobar cómo se entiende esta nueva concepción del lenguaje:

Se entiende por *Pragmática* el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios.

La Pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje (1993: 16).

La concepción del lenguaje en uso está relacionada con los *actos de habla* que es una de las grandes aportaciones de la Pragmática a la enseñanza de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, y de forma paralela, la concepción de la enseñanza que nos recomienda el *MCER* es la de la adopción de un *enfoque orientado a la acción*.

Dos de los conceptos más estudiados por la Pragmática y que están íntimamente relacionados con la Didáctica de lenguas extranjeras y, especialmente con la enseñanza/aprendizaje de EFE, son los “actos de habla” y la “cortesía”:

- ***Los actos de habla***

Como señala M^a V. Escandell Vidal (2004: 188), los actos de habla pueden entenderse como las unidades básicas de la comunicación ya que *comunicarse* “es una forma de actividad y, por lo tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción”.

En el desarrollo de la teoría de los actos de habla han destacado dos nombres propios, en un primer lugar J. Austin y posteriormente J. Searle que no solo continúa la teoría de Austin sino que la desarrolla. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, tenemos que destacar la clasificación de los diferentes tipos de acción en cinco categorías básicas, que realiza J. Searle (1975):

- *Asertivos* (o representativos): El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo.
- *Directivos*: El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción.
- *Compromisivos*: El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción.
- *Expresivos*: El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo.

- *Declarativos*: El emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. El acto de habla debe hacerse según unas fórmulas ritualizadas.

Es evidente, como señala M^a V. Escandell Vidal (2004: 189), que el profesor de lenguas debe tener un conocimiento profundo de la estructura de los actos de habla ya que “cada tipo de habla es una pequeña institución social sometida a condiciones de adecuación diversas y estándares comunicativos propios de cada cultura, relativos tanto al tipo de expresión preferida como al tipo de estructura interna predominante”. Es más imperativo, si cabe, el conocimiento de los actos de habla en el profesor de EFE y reflejarlo en las propuestas didácticas que se lleve al aula ya que el concepto de comunicación, así entendido como lenguaje en acción, es indiscutiblemente el aprendizaje que exigen los alumnos con fines específicos. En el caso concreto de la didáctica del español jurídico se tienen que tener presentes especialmente la enseñanza de los actos de habla declarativos los que, como profesionales del derecho como disciplina altamente institucionalizada, se hacen muy presentes en su desarrollo profesional. Estas formas ritualizadas tendrán sus características propias dependiendo del sistema jurídico del que se trate –el *Common Law* y el *Civil Law*– y como formulas originadas en una sociedad concreta y en una lengua determinada, como consecuencia tienen que estar presentes en la enseñanza de la lengua de especialidad.

Por otra parte, destacamos una interesante línea de investigación, defendida por S. Gutiérrez Ordóñez (2005: 40) y que puede resultar muy interesante y efectiva para la Didáctica, es la idea de que “existen secuencias de actos de habla” y que tienen como consecuencia que ya no solo debemos hablar de actos de habla simplemente sino como “enunciados que asumen una función en una estructura de discurso”.

- ***La cortesía***

Es considerada la vertiente social de la Pragmática en el sentido de que no se centra en los aspectos individuales de la comunicación sino en las relaciones interpersonales.

La cortesía puede ser analizada desde dos perspectivas:

- A) La cortesía se sitúa como una norma social y, por tanto, establecida por cada comunidad –se caracteriza por su relativismo, es decir, lo que puede ser cortés en una sociedad no tiene por qué serlo en otra–. La cortesía se

interrelaciona con las formas lingüísticas, nos referimos a las formas de tratamiento. La clasificación de cada individuo depende de dos tipos de rasgos:

A.1) Propiedades macrosociales, que estarían compuestas por características tales como la edad, sexo, posición familiar etc., así como por las propiedades adquiridas como el rango, la posición social, etc.

A.2) Actuación individual.

Sin embargo, como señala M^a V. Escandell Vidal (1993: 163), los estudios pragmáticos se han inclinado por el análisis de la cortesía como estrategia conversacional ya que la cortesía, así entendida, se relaciona más con otras disciplinas que con la teoría del lenguaje.

B) La cortesía como estrategia conversacional significa que el uso adecuado del lenguaje puede constituir un elemento determinante en el éxito del objetivo perseguido. Se entiende de este modo la cortesía como una estrategia al servicio de las relaciones sociales.

La explicación del funcionamiento de la cortesía estratégica presupone, según M^a V. Escandell Vidal, y resulta especialmente importante en cualquier Didáctica de EFE:

... de un lado, una clasificación de los tipos de discurso y de los actos que pueden realizarse; de otro, una descripción de los tipos de relación social que resultan relevantes; y, finalmente, una caracterización detallada de las diferentes estrategias – especialmente en sus repercusiones lingüísticas– y de las condiciones que gobiernan su adecuación al contexto y la situación (1993: 167).

Queda puesta de manifiesto la importancia de la cortesía en la enseñanza con fines específicos y que esta será adecuada mediante unos principios didácticos concretos ya que el conocimiento de estos aspectos, hasta hace poco considerados como poco relevantes, cada vez adquieren más importancia puesto que la comunicación se puede frustrar por el desconocimiento de las peculiaridades sociales propias de cada cultura.

Por tanto, y a modo de conclusión, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas, especialmente en la enseñanza de EFE, tiene que tener presente y contemplar en sus propuestas didácticas los aspectos que hemos desarrollados anteriormente, así como otros que desarrollaremos con posterioridad, bajo una concepción del *lenguaje en uso* o bajo un *enfoque orientado a la acción*, ya que como indica el MCER:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (2002: 9).

c) El concepto de competencia comunicativa frente al de competencia lingüística

La competencia comunicativa¹⁶¹ es otro de los aspectos que a lo largo de su evolución ha sido especialmente tratado por la Pragmática y que ha supuesto un paso fundamental en la Didáctica de las enseñanzas de las lenguas, E. Alcaraz Varó y M^a A. Martínez Linares (1997) la definen así:

... el término competencia comunicativa, introducido por Dell Hymes (1968) en lo que se llama Etnografía de la Comunicación, se refiere al dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. Este término abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso, propias de la *actividad del hablar* entendida en el sentido dado por Coseriu (1967: 282-323), técnicas en las que se incluyen las bases lingüísticas, las sociológicas y las psicológicas del discurso.

¹⁶¹ M^a S. Salaberri Ramiro (2004: 12), basándose en Cook (1992), plantea el concepto de la multicompetencia, concepto que está sin duda por desarrollar en toda su profundidad pero que ya la autora plantea como un paso más allá que el de la competencia comunicativa; así podemos leer que el concepto de multicompetencia tiene grandes implicaciones para el profesor de lenguas. Hasta ahora el modelo predominante al hablar de competencia, bien sea lingüística o comunicativa, ha sido el hablante nativo. Sin embargo, cada vez se habla más del alumno como usuario plurilingüe, no una imitación del hablante nativo, sino una persona “who can stand between two languages” (Cook, 1992: 583). Más allá del concepto de competencia lingüística o comunicativa, Byram (1990: 87) habla de enseñar a los alumnos *competencia comunicativa intercultural* que les proporcione la habilidad “to stand between two cultures”, viendo la cultura tanto de la L1 como de la L2 desde una nueva perspectiva.

Siguiendo a Jasone Cenoz (1996: 101), la *competencia comunicativa* se diferencia de la competencia (lingüística) en que esta es estática, innata y tiene una base biológica, mientras que la “competencia comunicativa” es dinámica, aprendida y es de base social. El estudio de la competencia comunicativa (...), es el objetivo principal de investigación de la perspectiva pragmática (Sperber, D., y Wilson, D., 1982) (...)¹⁶².

Como señala M^a V. Escandell Vidal (2004: 179), no cabe duda de que en los últimos años la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Habermas, 1984) “se ha convertido en el objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera”.

La competencia comunicativa se ha dividido a su vez en otras subcompetencias: por este motivo, haremos una descripción a través del *MCER* de sus diferentes componentes para centrarnos posteriormente, y poner el énfasis, en aquellas subcompetencias que resultan más relevantes en la enseñanza de EFE y en su aplicación didáctica. En el *Marco de referencia* (2002: 9), por una parte, se definen las *competencias* como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”, por otro lado, las *competencias generales* son aquellas competencias a “las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”; y finalmente, las *competencias comunicativas* son aquellas que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”.

En una primera división, la competencia comunicativa está compuesta por los elementos lingüísticos¹⁶³, sociolingüísticos y pragmáticos. En la Didáctica de EFE, estos tres elementos se tienen que considerar en el mismo nivel ya que si partimos de que los discentes ya poseen un nivel de competencia mínimo de B1/B2 normalmente, será por lo tanto, los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos los más novedosos y relevantes para el estudiante y los que tienen que estar explícitamente contemplados en el aprendizaje. Delimitado, por tanto, los componentes de la competencia comunicativa que nos interesan más porque nos parece, y así es reconocido, como aspectos fundamentales en la enseñanza de EFE puesto que la falta de competencia en estos

¹⁶² En la definición original las palabras *Etnografía de la Comunicación, uso, contextos, interpretación y competencia* aparece escritas completamente en mayúsculas.

¹⁶³ la *competencia lingüística* es contemplada en el *MCER* en sus diferentes aspectos; está compuesta de la *competencia léxica*; la *competencia gramática*; la *competencia semántica*; la *competencia fonológica*; la *competencia ortográfica* y, por último, la *competencia ortoépica*.

(tanto como en la competencia lingüística) puede hacer que la comunicación no sea efectiva, veamos cómo son definidos en el *MCER*. La definición del componente sociolingüístico de la competencia comunicativa, es la siguiente:

(...) a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (2002: 13).

Presentamos a continuación una actividad didáctica¹⁶⁴ –en este caso para el español jurídico– que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del discente y concretamente establece su centro de interés en los aspectos sociolingüísticos. Es la siguiente:

Después de ver el vídeo¹⁶⁵, contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes son los intervinientes?
- ¿Cómo se expresan, en términos generales, cada uno de ellos? ¿Qué registros (solemne, formal, informal, coloquial, vulgar...) puedes reconocer en el juicio? ¿Qué personas utilizan estos registros? ¿Cuándo utilizan la expresión “Su señoría” o “Con la venía su señoría” a quién se dirigen?
- ¿Cuál es el orden de las intervenciones? ¿Hay interrupciones de estas intervenciones? ¿Cómo describiría el tono general del juicio?, De los abogados intervinientes ¿Cuál te parece que usa el tono más contundente y transmite más seguridad? ¿Por qué?

¹⁶⁴ Las preguntas que presentamos forman parte de una propuesta didáctica integral que se presenta en el Capítulo 3: *La enseñanza/aprendizaje de español jurídico*.

¹⁶⁵ El vídeo al que hacemos referencia será el que le proporcione el profesor, recomendamos que se trate de un vídeo de no muy larga duración –preferiblemente un juicio de faltas– y de un dificultad media.

- En el juicio se requiere la presencia de una testigo, se trata de la cónyuge del denunciante, tras su identificación por parte de la juez, esta pronuncia las siguientes palabras:

Juez: *¿Jura o promete decir verdad de lo que se le va a preguntar? El Código penal castiga el delito de falso testimonio, si miente se le puede procesar y condenar.*

- ¿Qué finalidad tienen estas palabras desde el punto de vista jurídico?
- Trata de resumir los hechos que se plantean en el juicio
- Tras las conclusiones presentadas por los abogados, y especialmente del Ministerio Fiscal ¿Cuál piensas que será el fallo de la sentencia?

En cualquier curso, además, y en este caso de español jurídico, este trabajo se verá reforzado a modo de práctica con la asistencia del alumno a algún juicio *in situ* y sobre cuya “puesta en escena” estará familiarizado, especialmente en sus aspectos sociolingüísticos, mediante esta actividad previa y contextualizadora.

Junto a esta definición del componente sociolingüístico en el *MCER* se presenta también la del componente pragmático, así podemos leer:

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (2002: 13).

A este respecto, y como señala M^a V. Escandell Vidal (2004: 179-180) aunque la competencia pragmática ha recibido diferentes denominaciones –por ejemplo la llamada “competencia sociolingüística” en Canale y Swain (1980) –en todas las teorizaciones que se han realizado sobre ella lo que se quiere es “recoger la intuición de la adecuación del uso lingüístico”. En relación más directa con la Didáctica de EFE, hacemos especial referencia a un hecho que puede resultar incluso más determinante que en la enseñanza de ELE: las variables interpretativas.

En este sentido, S. Gutiérrez Ordóñez (2005: 33) considera que “en el proceso de enseñanza de lenguas es importante tener en cuenta las variables interpretativas” porque, y esta es la cuestión básica para EFE estas “son de orden cultural” y, por lo tanto, habrá tantas variables como culturas. Enseñar estas variables culturales tiene que ser uno de los objetivos del docente de EFE.

La *competencia pragmática* se divide a su vez en otra serie de subcompetencias como son: la *competencia discursiva*, la *competencia funcional* y la *competencia organizativa*.

La competencia discursiva se define en el *MCER* como:

(...) la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: los temas y la perspectiva, que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas, la secuencia natural, las relaciones de causa y efecto, la capacidad de estructurar y controlar el discurso... (2002: 120).

Queremos realizar un análisis más profundo de la competencia discursiva ya que resulta fundamental en la Didáctica de EFE. Vamos a destacar especialmente las palabras de V. K. Bathia (2008) con las que pone en entredicho las propuestas didácticas planteadas hasta ahora para la enseñanza de la competencia pragmática en el caso del inglés con fines específicos pero que, indudablemente, se pueden aplicar al área de la enseñanza de EFE ya que se plantea hasta qué punto la adquisición de esta competencia discursiva contribuye al desarrollo profesional de nuestros alumnos. Para el autor, los aspectos en los que se han centrado los estudios sobre la competencia discursiva con fines específicos fundamentalmente han sido la competencia textual y se ha descuidado, según su opinión, otros más interesantes como la “competencia de géneros” o la “competencia social”.

La propuesta de V.K. Bathia (2004: 148) se puede ver en el siguiente esquema:



El autor concluye su crítica sobre el tratamiento anterior de la competencia discursiva con estas palabras:

El proceso para llegar a ser un profesional competente requiere, pues, del desarrollo de la competencia profesional, medida en términos de una combinación de “conocimiento discursivo” y “conocimiento de la disciplina”, en el contexto de la práctica profesional. Aun cuando el “conocimiento de los géneros” contribuye en gran medida al perfeccionamiento de lo que he llamado “competencia discursiva”, de ningún modo es suficiente para todos los contextos profesionales. La “competencia discursiva” aporta una visión social amplia y necesaria, dentro de la cual se ubican los géneros. También le permite a un profesional experto negociar su identidad corporativa e incluso su identidad personal dentro del concepto de integridad de género en los contextos profesionales.

Por otra parte la *competencia funcional* es definida en el *MCER* como:

(...) el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (...). Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas.

1. Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados, normalmente como turnos de palabra de una interacción.
2. Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia de oraciones; por ejemplo: descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, etcétera.
3. Esquemas de interacción
La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos (2002: 122).

La importancia de la competencia comunicativa, así como de sus subcompetencias, resulta básica y esencial en la Didáctica de EFE, asimismo se deben poner en práctica de forma progresiva y como señalan M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría Sánchez (2006: 77), una de las formas de llevarla a cabo es “mediante un conjunto de tareas con finalidades comunicativas concretas dentro de cada ámbito específico”.

d) La transformación de las destrezas lingüísticas en destrezas comunicativas

El cambio de paradigma que se ha producido en la enseñanza de lenguas se ve reflejado en el avance de aspectos tales como pueden ser el conocimiento y el reconocimiento de la necesidad de desarrollar en nuestros alumnos una serie de destrezas que desarrollen su competencia comunicativa.

Las destrezas se definen en el *Diccionario de Lingüística moderna* (1997) como:

Destrezas comunicativas/lingüísticas. De acuerdo con el esquema básico de la comunicación oral (un emisor envía un mensaje a un receptor), las “destrezas comunicativas o lingüísticas” son dos: la **expresión oral** (...), y la **comprensión oral-auditiva** (...), pero si se proyectan sobre el medio visual (o escrito) entonces surgen otras dos: la **comprensión lectora** y la **expresión escrita**, con lo que se complementa el esquema de las cuatro destrezas comunicativas. Estas, por otra parte, se clasificaron en **destrezas activas** o de producción, y **destrezas pasivas**, receptiva, o de reconocimiento.

La “comprensión oral” y la “comprensión lectora” eran consideradas destrezas pasivas en el Estructuralismo (...). Pero la Pragmática ha cambiado el estatus de estas dos destrezas, poniendo de relieve el carácter activo de las mismas, ya que aquí la descodificación no es entendida como una recuperación del significado sino como la construcción del mismo por medio del proceso llamado interpretación textual¹⁶⁶(...).

¹⁶⁶ En la definición original las siguientes palabras aparecen escritas completamente en mayúsculas: *Comunicación oral, emisor, mensaje, receptor, codificación, medio, Estructuralismo, Pragmática, descodificación, significado, interpretación textual*. Sin embargo, sí hemos conservado las cursivas.

Las destrezas comunicativas y las estrategias comunicativas, que trataremos a continuación, se sustentan en un principio común: el alumno de EFE como un ser pensante al que mediante el aprendizaje consciente de ambas se le dotará de la capacidad y competencia suficiente para que posteriormente las pongan en práctica en el desarrollo de su vida profesional.

Este sentido es el que el *MCER* (2002: 11) destina para el aprendizaje de las destrezas ya que estas se relacionan más con “la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos”, de esta forma este aprendizaje procedimental se tiene que adquirir mediante unas propuestas didácticas que así lo contemplen. Dentro de estas destrezas, el *MCER* (2002: 102) denomina *destrezas profesionales* a aquellas que se caracterizan porque tienen por objetivo “la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo”.

En definitiva, en la Didáctica de un curso de EFE se tiene que tener presente el desarrollo de la *expresión oral*, de la *expresión escrita*, de la *comprensión auditiva*, de la *comprensión lectora* y de la *interacción oral*¹⁶⁷ en sus programas a través de actividades que contemplen el uso de la lengua: las destrezas aplicadas al uso de la lengua suponen, a su vez, la activación de las estrategias comunicativas. Por lo tanto, la interrelación entre destrezas y estrategias es más que evidente.

e) La aparición, como consecuencia de lo anterior, de las estrategias comunicativas

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC, las *estrategias comunicativas* “consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta”. Estos mecanismos, que son básicos para mantener la comunicación ante cualquier obstáculo, se tienen que contemplar en la

¹⁶⁷ Como se indica en el *Diccionario de términos clave de ELE* del IC en referencia a las llamadas *destrezas lingüísticas* es que “de manera análoga, los enfoques comunicativos y discursivos, que reconocen la primacía del significado en el proceso de comunicación, han puesto destacado otras habilidades complementarias de las que integraban tradicionalmente las destrezas. En el caso de la comprensión, por ejemplo, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto. Los diferentes géneros discursivos y tipos de texto requieren a su vez habilidades o destrezas comunicativas particulares”.

Didáctica de EFE y enseñarlas en las actividades propuestas (ejemplo: poner en práctica las llamadas *destrezas de compensación*: reformular, parafrasear, utilizar ejemplos, recurrir a procedimientos extralingüísticos, saber interpretar el contexto etc.). Solo mediante el aprendizaje explícito de las estrategias y su práctica mediante actividades que tengan como objetivo su desarrollo se puede avanzar en la competencia comunicativa del estudiante y su autonomía.

f) *La importancia dada a la visión funcional del lenguaje frente a la visión más formal de la lingüística oracional*

Una definición de esta perspectiva funcional del lenguaje o *funcionalismo* es la que aparece en el *Diccionario de Lingüística moderna* (1997):

En lingüística se llama **funcionalismo** a la tendencia metodológica consistente en realizar descripciones funcionales del lenguaje, esto es, analizar las funciones de sus unidades y niveles, entendido el lenguaje como instrumento de comunicación, y los lingüistas, los paradigmas, las escuelas, etc., que siguen esta tendencia se llaman **funcionalistas**. En este caso, “funcionalismo” y “funcionalista” se oponen respectivamente a formalismo y a formalista, interesados en la presentación explícita de la organización general y abstracta de lenguaje entendido como código o sistema. El “funcionalismo” se basa en el axioma de que no se puede dominar nada por completo, sea de la naturaleza que sea, hasta que no se conocen los usos –fines o funciones– del objeto que se quiere conocer (...) ¹⁶⁸.

Si antes tratábamos la importancia del componente pragmático en la enseñanza/aprendizaje de EFE, el complemento a la perspectiva pragmática está representado por su carácter funcional, de ahí que sean estos dos adjetivos los que caractericen el enfoque de la enseñanza de EFE, es decir, una enseñanza pragmática-funcional.

g) *La introducción del lenguaje auténtico*

Desde el origen de la enseñanza/aprendizaje con fines específicos hasta nuestros días podemos decir que se han dado dos constantes, una es la enunciada aquí: la necesidad de presentar *muestras de lenguaje auténtico*; la otra, y que analizaremos posteriormente, es *el análisis de necesidades*.

¹⁶⁸ En la definición original las siguientes palabras aparecen completamente escritas en mayúscula: *Descripciones funcionales, funciones, comunicación, formalismo, formalista, código, sistema* y *usos*. Sin embargo, hemos respetado aquellas palabras que los autores han resaltado en negrita.

De forma paralela a la convicción, como mejor opción didáctica, de la necesidad de utilizar textos reales en la enseñanza/aprendizaje de EFE se cuestiona la idea de qué se entiende por “auténtico”. De este modo, ya T. Hutchinson y A. Waters (1987: 159) veían la necesidad de aclarar qué entendemos o qué significa realmente el adjetivo “auténtico”, y llegan a la conclusión de que la “autenticidad” no es una característica del texto en sí mismo y que un texto solo puede ser realmente auténtico en el contexto en el que se propició que fuera escrito. Si partimos de esta realidad, así como de la imposibilidad de recrear el contexto en el que se originó el texto, debemos entender que la utilización de textos auténticos se hace inviable para su trabajo en el aula, por lo que para ser precisos debemos matizar la utilización del adjetivo. No obstante, consideramos que se hace necesario en una Didáctica de EFE el uso de textos auténticos y no de textos prototípicos (que pueden formar parte de un aprendizaje explícito y meramente teórico, como es el caso de la presentación de las macroestructuras de los géneros) sobre los que podemos realizar una recomposición –aunque parcial– del contexto en el que se originó. Es este el sentido que le damos a “textos auténticos”, es decir, textos reproducidos literalmente y originados en un contexto diferido que debe comprender el alumno de forma integral.

Un aspecto que nos parece importante, desde el punto de vista didáctico, es el cómo utilizar estos textos en un curso intensivo en el que no se dispone del tiempo suficiente para poder trabajar textos excesivamente largos, en este sentido proponemos igualmente la utilización de textos auténticos aunque simplificados en su contenido, así es posible trabajar un texto como por ejemplo un testamento mediante una perspectiva didáctica flexible, es decir, que no elimine ninguno de sus elementos representativos pero sí que sea posible su simplificación para facilitar su aprendizaje. Es decir, podemos trabajar con un texto –en este caso que proponemos se trata del testamento– durante una semana o durante una hora y media, depende del tipo de curso, intensivo o extensivo, y de cómo se plantee desde el punto de vista didáctico.

Presentamos a continuación nuestra propuesta didáctica sobre el trabajo de un texto básico en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico como es el testamento. Por otra parte, el texto está pensado para un curso intensivo por lo que tiene una serie de características: un contenido muy simplificado pero, al mismo tiempo, veraz y sobre el que se han simulado las identidades ya que, como hemos dicho, no se ha originado en un “contexto auténtico”, es decir, ha sido manipulado en su contenido con una finalidad didáctica aunque este texto podría ser, desde el punto de vista jurídico, un texto viable.

TESTAMENTO ABIERTO

EN MÁLAGA, mi residencia, a veintinueve de agosto de dos mil trece.

Ante mí, JOSÉ CASTAÑO CASANOVA, Notario de esta ciudad y del Ilustre Colegio de Granada.

COMPARECE:

DOÑA ELVIRA LINDO SÁNCHEZ, mayor de edad, casada, vecina de Madrid, con domicilio en Paseo de la Castellana, número 69, 3ºE y D.N.I. número 27.549.696-L.

QUIEN EXPONE:

I.- Que nació en Cádiz, el día 23 de enero de 1962 y es hija de los consortes Don Antonio, fallecido y Doña Elvira.

II.- Que está casada en únicas nupcias con DON ANTONIO MUÑOZ MOLINA, de cuyo matrimonio tiene dos hijos llamados, DOÑA AMADA Y DON ANTONIO MUÑOZ LINDO.

III.- Que desea otorgar testamento conforme a las siguientes:

CLÁUSULAS:

PRIMERA.- Lega a su esposo DON ANTONIO MUÑOZ MOLINA, la cuota viudal usufructuaria.

SEGUNDA.- Instituye herederos, por partes iguales, a sus hijos DOÑA AMADA Y DON ANTONIO MUÑOZ LINDO, a los que sustituye vulgarmente solo para el caso de premoriencia por sus respectivos descendientes, y en su defecto con derecho de acrecer entre sí.

TERCERA.- Revoca cualquier testamento anterior.

OTORGAMIENTO

Así lo dice y manifiesta estar enterada de su contenido y que tal es la expresión de su última voluntad en la que se ratifica y firma.

Y yo, el Notario, DOY FE: de haberle identificado por su documentación exhibida y reseñada; de que tiene, a mi juicio, capacidad para este otorgamiento; de haberse observado en un solo acto todas las solemnidades legales, y de todo lo demás contenido en este testamento que se extiende en un folio de uso notarial, y se concluye a las doce horas y quince minutos.

DOY FE de su total contenido.

Sigue la firma de la compareciente. Signado, rubricado y *sellado*.

1. Tras la lectura del texto, identifica de qué se trata.
2. Recuerda lo aprendido en clase sobre la macroestructura del testamento y analiza y comenta este texto.
3. ¿Conoces el significado de los siguientes verbos? ¿Eres capaz de escribir un sinónimo?

Instituir:

Acrecer:

Revocar:

Exhibir:

Reseñar:

4. Explica con lenguaje sencillo el siguiente párrafo:

“Instituye herederos, por partes iguales, a sus hijos DOÑA AMADA Y DON ANTONIO MUÑOZ LINDO, a los que sustituye vulgarmente solo para el caso de premoriencia por sus respectivos descendientes, y en su defecto con derecho de acrecer entre sí.”

5. Vamos a analizar cada una de los siguientes términos. ¿De dónde piensas que proceden?

Cuota viudal:

Premoriencia:

Únicas nupcias:

6. Forma frases con los siguientes elementos que aparecen en el texto:

El notario	sustituye	herederos a sus hijos
El testador	da fe	a los herederos testamentarios
El descendiente	instituye	de la capacidad del otorgante

7. ¿Es habitual otorgar testamento en tu país? ¿Cómo crees que los españoles tratan el tema del testamento?

h) La contextualización de los drills

E. Alcaraz Varó y M^a Antonia Martínez Linares (1997: 190) definen *drill* como “un préstamo del inglés, utilizado en LA al aprendizaje de lenguas extranjeras, que forma parte de la llamada práctica estructural o *pattern practice* apoyada en el conductismo”.

La utilización de este recurso de claro carácter estructuralista se justifica por las siguientes razones: en primer lugar, porque es innegable su efectividad para fijar determinadas estructuras mediante una focalización en la forma y en segundo lugar, porque partimos de un tratamiento didáctico más actual de la repetición mecánica ya que esta solo se puede entender en EFE como adecuadamente contextualizada y siempre en relación con el tema tratado. El uso de los *drills* contextualizado es un recurso didáctico más que es adecuado siempre que cumpla el objetivo propuesto.

i) La ordenación de las prácticas de aprendizaje en torno a tareas¹⁶⁹

Pero, ¿qué entendemos por “tarea”? Una definición general de la idea de tarea es la que nos proporciona el *MCER*:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato. Etcétera... (2002: 10).

Mediante las tareas se ponen en funcionamiento la competencia comunicativa del alumno así como el uso de las estrategias de comunicación entre otros elementos ya que una tarea es un “problema” que tenemos que resolver de la forma más adecuada, mediante la tarea partimos de la concepción de un alumno en acción entrenándose de este modo a futuras situaciones reales que se presentarán en el desarrollo de su profesión. Las tareas que proponemos a nuestros alumnos serán tan significativas como el conocimiento de las necesidades de estos.

Uno de los primeros autores que hablaron del concepto de *tarea* fue Long (1985) quien la definió como: “cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás,

¹⁶⁹ La concepción de la tarea y del Enfoque mediante Tareas ha sido tratado con anterioridad en el Capítulo 1 (apartado 1.4.1. *Documentos europeos* y el apartado 1.5. *La perspectiva metodológica en EFE*).

libremente o con algún interés (...). En otras palabras, por *tareas* entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa". En este primer acercamiento a la idea de tarea ya aparece un verbo clave: "hacer", es decir, se concibe un aprendizaje en acción.

Unos años después, Numan (1989) centra más la tarea en el entorno académico y en la interacción que se produce entre discente y docente, además señala el uso de la lengua como herramienta imprescindible para la realización de la tarea. De este modo considera la tarea como "una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma". Un año después, en 1990, Candlin introduce dos ideas más asociadas a la concepción de *tarea*: "El conocimiento existente en el estudiante y el de actividad generadora de problemas".

En España, destacan varios autores por la investigación y difusión del Enfoque mediante Tareas: entre ellos S. Estaire y J. Zanón (1990) quienes concretaron y delimitaron el concepto de tarea y la definieron con las siguientes características:

- a) *representativa de procesos de comunicación de la vida real.*
- b) *identificable como unidad de actividad en el aula.*
- c) *dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas.*
- d) *diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.*
- e) *orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados.*

Se revisan los papeles del discente y del docente, el primero se concibe como más activo y autónomo, más responsable de su aprendizaje y al segundo, más como guía que como fuente de conocimientos, el profesor debe ahora tener como objetivo el satisfacer las necesidades comunicativas de sus alumnos. Bajo estas premisas, y la innegable propuesta del MCER¹⁷⁰ como el enfoque metodológico más adecuado, parece lógico pensar en el concepto de tarea como el más adecuado a una Didáctica de EFE¹⁷¹.

¹⁷⁰ Véase el Capítulo VII del MCER.

j) *El análisis de necesidades*¹⁷²

El *análisis de necesidades* se constituye en otra de las constantes, desde su origen, en la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Su importancia ya es puesta de manifiesto por T. Hutchinson y A. Waters (1987) al dedicarle un capítulo completo –el VII– a su tratamiento. Para estos autores la primera pregunta que nos tenemos que hacer antes de diseñar un curso general o un curso con fines específicos es “¿Por qué estos aprendientes necesitan aprender inglés?”¹⁷³ Así si bien esta es una pregunta que no diferencia los dos tipos de enseñanza, los autores concluyen que lo que distingue un curso de inglés con fines específicos de otro de inglés general no es la existencia de la necesidad sino más bien la conciencia de esa necesidad¹⁷⁴. B. Aguirre Beltrán (2004) considera el *análisis de necesidades* como “absolutamente imprescindible en fines específicos”¹⁷⁵. En la misma línea en cuanto al destacar su importancia se sitúan M^a T. Cabré Castellví y J. Gómez de Enterría Sánchez (2006: 77) cuando reconocen que el análisis de necesidades es un factor fundamental al plantear la docencia de una lengua de especialidad ya que “es la valoración previa o análisis de necesidades que debe hacer todo profesor, encaminada a lograr la efectividad del aprendizaje que se propone desarrollar. En él se valorarán tanto la calidad de la actuación docente como la capacidad real de los alumnos para hacer un uso comunicativo de la lengua”.

Si bien se han producido muchos matices sobre el término “necesidad”¹⁷⁶, y siguiendo a B. Aguirre Beltrán (2004) entendemos el *análisis de necesidades* como el conjunto de procedimientos que nos permiten obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender.

Proponemos a continuación una serie de preguntas para que los alumnos las contesten en línea antes de comenzar un curso, en este caso concreto de español

¹⁷² Se entiende por “análisis de necesidades” tanto el análisis de la situación meta sobre la que no vamos a incidir porque se expone en el “currículo de español del derecho”, como el análisis de aprendizaje que es la que desarrollamos más extensamente en esta ocasión.

¹⁷³ En su lengua original, el inglés: *Why do these learners need to learn English?* (1987: 53).

¹⁷⁴ En su lengua original, el inglés: What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need.

¹⁷⁵ B. Aguirre Beltrán (2004) señala además el concepto de *competencia comunicativa* y el de *currículo* junto con el citado *análisis de necesidades* como los tres conceptos básicos en la enseñanza de lenguas como especialidad científica.

¹⁷⁶ Ver Widdowson (1981); Mountford (1981); Robinson (1991) o Platt y Platt (1997) entre otros.

jurídico, que nos puede permitir conocer con antelación cuáles son sus necesidades profesionales. Por otra parte, no deben ser preguntas excesivamente largas aunque sí muy precisas puesto que presuponemos la falta de tiempo de estos profesionales. Este conocimiento previo de nuestros estudiantes dotará de profesionalidad y eficacia nuestra labor docente.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DEL CURSO DE ESPAÑOL JURÍDICO

Conteste brevemente a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué consiste su trabajo?

.....

2. ¿En qué situaciones de su actividad laboral utiliza el español?

.....

3. ¿Por qué tiene interés en realizar un curso de español jurídico?

.....

4. ¿Qué aspectos del aprendizaje del español jurídico le parecen más interesantes? ¿Y los más complicados?

.....

5. ¿Qué espera aprender tras finalizar el curso de español jurídico?

.....

Concluimos este apartado, como hemos hecho en otros, con la visión crítica sobre el análisis de necesidades que supone la opinión de V. K. Bathia (2008), no obstante, y como ya señalamos, son propuestas demasiado recientes y, sobre todo, se le ha criticado su falta de puesta en práctica. A pesar de esto, nos parece interesante su perspectiva y nos invita a reflexionar al respecto, así podemos leer lo siguiente:

(...) Los investigadores y usuarios de LPE, a mediados de los setenta, invariablemente usaban un análisis riguroso de las necesidades, exigencias y deseos de los aprendices, tratando de determinar un ángulo adecuado como parte de los procedimientos para el diseño del curso de LPE. El resultado de estos procedimientos previos era que estimulaban a los usuarios hacia una individualización de las instrucciones de las LPE, hacia una mayor especificidad, dependiendo de los recursos disponibles. Esto, también ha cambiado en años recientes, pues el análisis de las necesidades se ha hecho más complejo debido principalmente a dos factores. El primer factor es la demanda de experticia interdisciplinaria, de la que hemos estado hablando. Se trata de una demanda que pone de relieve la necesidad de expansión en el contexto. Ya no se trata de cursos de LPE de ángulo angosto versus ángulo amplio; se trata más bien de encontrar un rango adecuado al interior o entre varios límites disciplinarios. Así pues, existe una necesidad progresiva de que los diseñadores de cursos determinen, en forma más realista, el nivel de especificidad que un curso determinado pueda requerir a lo largo de un continuum general-específico. El segundo factor, derivado del primero, implica afinar las técnicas de análisis. Esto se ha hecho aún más evidente ante los recientes análisis de género que indican que el uso transdisciplinario del lenguaje es mucho más complicado que lo que se considera registro en la literatura sobre análisis de texto (Halliday et al. 1964; Biber, 1995; Hewings & Nickerson, 1999; Hyland, 2000). Bhatia y Candlin (2001: 105) basados en lo encontrado en una amplia revisión de las investigaciones, afirman que las “LSP needs to develop a genre-based cross-disciplinary approach, taking into account the dynamic aspects of disciplinary tensions, to create appropriate conditions for meeting the inter-disciplinary discourse-based demands placed on new students in the academy and to meet the business community needs for multidisciplinary communicative expertise”



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 3

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL JURÍDICO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Si en la primera parte nos hemos centrado en la enseñanza/aprendizaje de fines específicos y especialmente en la enseñanza/aprendizaje del español, estudio que nos ha servido de base, tras el conocimiento tanto de los orígenes como del estado actual, ahora en esta segunda parte aplicaremos ese bagaje teórico a una investigación más independiente y precisa de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico¹⁷⁸. A continuación, tanto en este capítulo como en el siguiente, nuestro análisis tiene como objeto de estudio una de estas lenguas de especialidad, la jurídica, pero a su vez se relaciona con los capítulos anteriores ya que aplicaremos de forma concreta aquellos aspectos expuestos anteriormente. Nuestro trabajo de investigación queda así dividido en dos partes diferentes pero relacionadas entre sí: la enseñanza/aprendizaje con fines específicos (Capítulo 1 y Capítulo 2); la enseñanza/aprendizaje de español jurídico (Capítulo 3 –*La enseñanza/aprendizaje de español jurídico* y Capítulo 4 –*Análisis de manuales de español jurídico*–). Finalmente concluiremos con la propuesta de cuatro unidades didácticas en las que reflejaremos de una forma práctica lo expuesto desde un punto de vista teórico tanto en la enseñanza de EFE como en la del español jurídico.

3.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL JURÍDICO CON FINES ESPECÍFICOS

La demanda en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico va en aumento y varias son las razones que lo explican, algunas de ellas están motivadas por el auge de la enseñanza/aprendizaje del español en general y, como hemos puesto de manifiesto en nuestro trabajo, del ascenso en concreto de la demanda de la enseñanza/aprendizaje de EFE, y especialmente de la enseñanza con fines profesionales; otras razones se basan en el peso que tiene la lengua española en los organismos e instituciones internacionales en la que es lengua oficial, como en la Unión Europea –donde muchos textos legales tienen que ser traducidos del español al francés o al inglés en el Alto Tribunal de Estrasburgo– o en la Organización de las Naciones Unidas. Este aumento de la enseñanza de lenguas en general, y de la enseñanza con fines específicos en concreto, tiene su origen en una serie de acontecimientos de orden político-económico que ya analizamos ampliamente en el Capítulo 1 y puesto que las causas del ascenso en la enseñanza/aprendizaje de

¹⁷⁸ El español jurídico como una de las variantes de EFE ha recibido otras denominaciones de las que destacamos la de A. Hernández Gil (1986: 133) que la llama “lenguaje técnico-jurídico”; y M. C. Henríquez Salido y M. N. de Paula Pombar (1998: 177) que utilizan el término “lenguas especializadas de la Jurisprudencia y la Legislación”.

EFE han sido demostradas no reiteraremos los argumentos antes esgrimidos. Así que nuestro objetivo se centra en esta introducción en analizar de forma independiente la situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico. Por este motivo, queremos destacar una circunstancia que favorecerá la demanda de su enseñanza/aprendizaje en los próximos años y que estamos seguros de que introducirá un nuevo perfil de estudiante en estos cursos, esto es, una ampliación de los posibles discentes, ya que los potenciales destinatarios no serán solo profesionales en ejercicio sino también estudiantes de derecho. En este sentido apuntamos las siguientes palabras de J. M^a Gutiérrez Álvarez:

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido ratificado hasta ese año por 46 países europeos. La movilidad de estudiantes universitarios europeos favorecida por los programas Sócrates y Erasmus, surge de la necesidad de formar a profesionales competentes en el entorno laboral europeo y es una consecuencia directa de la aspiración del Consejo de Europa consistente en el fortalecimiento de la identidad europea de sus ciudadanos.

Dicha institución persigue, para ello, la promoción de la competencia intercultural y el plurilingüismo de los mismos y precisamente con ese fin fue publicado en el año 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En esta tesitura son necesarias herramientas didácticas que faciliten, tanto al estudiantado de Derecho como a los y las profesionales vinculados al mundo jurídico, la consecución de los objetivos ya mencionados (2011: 150-151).

Esta relación íntima entre la lengua y la historia política –y añadimos económica– fue ya señalada por Ferdinand de Saussure en su *Curso de lingüística general* (1987: 37) cuando fue consciente de que “hay que mencionar las relaciones entre la lengua y la historia política. Grandes hechos históricos (...), han tenido una importancia incalculable para un montón de hechos lingüísticos. (...). Un grado avanzado de civilización fomenta el desarrollo de ciertas lenguas especiales (lengua jurídica, terminología científica, etc.)”. Es evidente que nos encontramos en una civilización muy avanzada, en la que evolucionamos de forma vertiginosa y que estas circunstancias favorecen el desarrollo de las lenguas de especialidad, como es el caso de la “lengua jurídica” y especialmente el aprendizaje de la “lengua jurídica” extraña, del Otro. De esta forma, una decisión política como la que hemos señalado anteriormente puede abrir nuevos caminos en la enseñanza de EFE, y por supuesto de la enseñanza/aprendizaje de español jurídico: el aprendizaje en el ámbito universitario para jóvenes europeos, y futuros juristas, que mediante el sistema de créditos puedan realizar

parte de sus estudios de derecho en nuestro país. Las perspectivas parecen propicias para que la línea ascendente en la demanda de estos cursos avance de forma progresiva y continúa desarrollándose y consolidándose mediante diferentes vías formativas y variados perfiles de discentes.

Otra de las razones de la creciente importancia de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico es, como señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 16), “el peso que esta lengua (el español) tiene en los organismos e instituciones internacionales”, además de esta “institucionalización del español”, desde nuestro punto de vista, ha sido el fenómeno de la “globalización” el que más importancia ha tenido y tiene, y suponemos que tendrá, en su ascendente desarrollo ya que si partimos del hecho de que nadie duda de la importancia de la enseñanza del español de los negocios dentro de la enseñanza de EFE, a su vez estas relaciones económicas y comerciales conllevan una serie de actos jurídicos –elaboración de contratos internacionales o la implantación de empresas multinacionales entre otras actividades– en los que los conocimientos de los sistemas jurídicos de los países de habla hispana son cada vez más valorado por los profesionales del derecho. En este sentido, para M. A. Campos Pardillos (2007: 158) la ausencia de organizaciones o entes supranacionales jurisdiccionales explicaría la menor demanda del español jurídico con respecto a otros como el “español de los negocios”, que sería con diferencia el más demandado, sin embargo también apunta el autor que “este desequilibrio se ha venido reduciendo en los últimos tiempos, a medida que se acepta que la globalización económica requiere también del entendimiento político jurídico entre los países”.

Otro hecho que consideramos básico en la importancia de la demanda del español jurídico son los movimientos migratorios –el caso más claro es la situación de los inmigrantes hispanos en Estados Unidos– tanto por razones laborales como por otros motivos –por ejemplo los jubilados de los países comunitarios que establecen su residencia en España– y que conllevan asimismo actos jurídicos supranacionales. Es decir, que la movilidad del hombre contemporáneo conlleva diferentes interrelaciones entre los países, lo que a su vez tiene como consecuencia la intersección entre los ordenamientos jurídicos de los países implicados en esos actos.

En conclusión, parece inevitable en nuestros días en el momento histórico en el que nos situamos las interrelaciones entre los países. Esta ampliación de fronteras conlleva a su vez intersecciones entre los diferentes sistemas jurídicos, por lo tanto

cuanto mayor conocimiento tengamos de los ordenamientos jurídicos de otras naciones mayor grado de competencia profesional adquiriremos.

3.2. EL ESPAÑOL JURÍDICO Y LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Tenemos que empezar este apartado con una apreciación sobre los términos utilizados para definir esta lengua de especialidad. Consideramos que si bien hasta el momento su enseñanza/aprendizaje ha sido definida como “español jurídico” –y así lo hemos hecho también nosotros a lo largo de nuestro trabajo para no llevar a confusión– sería una definición más adecuada, según nuestro punto de vista, la de *español del derecho* puesto que la definición clásica, español jurídico, puede llevar implícita la concepción de una enseñanza centrada en el estudio de su lenguaje ya que el término contiene una clara connotación lingüística, nos parecen mucho más adecuada la denominación de *español para juristas* ¹⁷⁹ o *español para abogados* como algunos docentes denominan a sus cursos o *español del derecho*, aunque preferimos esta última ya que la primera de las definiciones –para juristas o abogados– tendría un sentido más restrictivo, más delimitada a los profesionales del derecho, y la segunda, sin embargo, implica un carácter más generalista en relación al potencial destinatario, no obstante ambas comparten la idea, frente a la definición clásica, del aprendizaje no solo de una lengua de especialidad sino también el aprendizaje de todo un sistema. Al utilizar la denominación de español del derecho queremos representar con más exactitud nuestra concepción del tradicionalmente denominado español jurídico: por una parte, señalamos con esta denominación que se trata de una enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es la formación de profesionales –o futuros profesionales– cuyo idioma materno no es el español; además con el uso del sustantivo “derecho” ampliamos nuestra área de posibles destinatarios que sería más restringida si se denominase español para abogados e incluso español para juristas; por otra parte, señalamos, desde un principio, que desde nuestro punto de vista y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestro trabajo, el tratamiento de esta lengua de especialidad no es solo la enseñanza/aprendizaje de su

¹⁷⁹ En la vigesimotercera edición digital del *DRAE* se define *jurista* como: 1. com. Persona que ejerce una profesión jurídica; 2. com. desus. Jurisconsulto (la persona dedicada al estudio, interpretación y aplicación del derecho).

léxico y de su terminología ni incluso de su discurso y de sus diferentes géneros, sino que es la enseñanza de un léxico, de una terminología, de un discurso especializado y de unos géneros propios fuertemente contextualizados en el ámbito de una disciplina, es decir, que si no conocemos ni el contexto ni el concepto disciplinario donde se originan estos difícilmente podremos enseñar esta lengua de especialidad en todo su sentido. Finalmente, nos sorprende que no se haya cuestionado anteriormente la denominación tradicional de español jurídico especialmente si consideramos que las otras lenguas de especialidad se han definido como español del turismo y no “español turístico”, español de la sanidad y no “español sanitario”, español de la economía, español de la ingeniería, etc. Una posible explicación a esta definición tan restrictiva es que realmente, y dada la dificultad de la enseñanza de esta lengua de especialidad con relación a otras, se haya querido focalizar la enseñanza del español jurídico en su lenguaje. Por considerarlo más adecuado utilizaremos, por tanto, la definición de español del derecho cuando se trate de la referencia a esta lengua de especialidad dentro de nuestro discurso propio; y la tradicional, español jurídico, para las referencias a los discursos ajenos.

Si bien hay lenguas de especialidad cuya especificidad se ha puesto en entredicho, no se cuestiona en cambio que la enseñanza/aprendizaje de español del derecho sea definida claramente como tal, ya que cumple cada una de sus características: un lenguaje específico utilizado por los profesionales y expertos que se utiliza para transmitir información y para refinar los términos, los conceptos y los saberes de una determinada área de conocimiento (E. Alcaraz Varó: 2002, 15).

No solo parece clara la pertenencia del español del derecho a las lenguas de especialidad, sino que otros autores también consideran que el español jurídico se diferencia incluso de las demás lenguas con fines específicos; así para J. M^a Gutiérrez Álvarez (2011: 152), “el lenguaje jurídico, se diferencia del resto de lenguas, la general –o no específica– y las demás lenguas específicas, en varios aspectos: la temática, el ámbito de uso y los rasgos lingüísticos diferenciadores”. El autor aporta argumentos para cada uno de los puntos señalados como rasgos diferenciadores del español del derecho con respecto a otras lenguas de especialidad. A estas justificaciones sobre su especificidad queremos añadir nuestras propias matizaciones al respecto y por último completaremos estos rasgos diferenciadores con una característica que sí nos parece especialmente significativa y que, según nuestra opinión, sí es la que convierte el español del derecho en un tipo de lenguaje de especialidad cuya enseñanza es

complicada si lo que se pretende es una aprendizaje profundo y coherente entre lenguaje y sistema.

En cuanto al primero de los rasgos que el autor propone como definidores del español jurídico podemos leer que “la temática se refiere al contenido teórico”, pero es mediante su sistema de fuentes, estos es, la ley, la costumbre, los principios generales del Derecho y la jurisprudencia como puede resolver las controversias o litigios que se puedan producir. Esta capacidad se explicaría por su *potencialidad*; esta característica hace que el Derecho tenga la capacidad de “solucionar conflictos incluso de fenómenos que nunca han existido antes...”. No obstante, en el sentido en el que entendemos esta “potencialidad” no nos parece un rasgo exclusivo del español del derecho, solo podemos pensar que esta está muy presente, por ejemplo, en el español del turismo y no por ello se considera diferente a otras lenguas de especialidad, es más, a veces incluso se pone en duda que pertenezca a estas; cualquier lengua de especialidad pretende, por lo tanto, la enseñanza de situaciones que ya por definición serán siempre potencialmente nuevas porque en clase no podemos recrear ni reproducir el contexto en el que se produjeron ni en el que se producirán.

La segunda de las características que el autor señala como definitorias del español del derecho es su *ámbito de uso*, en este sentido dice que “se demarca a su vez por dos variables: por un lado, *quién*, es decir, los/las usuarios/as profesionales y no profesionales que utilizan esta lengua, y por otro lado, *dónde*; en qué instituciones, organizaciones públicas o privadas, organismos oficiales y no oficiales, estamentos o cualquier otro ámbito social, incluso a nivel cotidiano o familiar, se utiliza esta lengua”. Sin embargo, y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestra investigación, el *ámbito de uso* siempre es relevante en cualquiera de las lenguas de especialidad, y no es exclusivo del español del derecho.

Por último, en relación con la tercera de las características propuestas, J. M^a Gutiérrez Álvarez (2011: 153) considera que “los *rasgos lingüísticos diferenciadores* se refieren nuevamente a tres elementos: las especificidades léxicas, las formas y construcciones gramaticales habituales –e incluso prácticamente exclusivas– y los géneros discursivos jurídicos”. Este tercer rasgo aun pareciéndonos especialmente característico, no nos resulta lo suficientemente distintivo y exclusivo como para diferenciarlo de las otras lenguas de especialidad, ya que sí es cierto que los rasgos lingüísticos han sido y son muy relevantes en el estudio y análisis del tradicionalmente denominado español jurídico, pero creemos simplemente que esto se debe a las propias

características intrínsecas de una disciplina como el Derecho en la que el lenguaje se establece como uno de sus pilares básicos, hasta el extremo de que no nos podemos imaginar el ejercicio de la Justicia sin el uso tanto del discurso escrito como del discurso oral. En otras lenguas de especialidad, sin embargo, como en el español de los negocios o en el español de la sanidad no están tan presentes los aspectos lingüísticos como en el español del derecho.

Concluimos, por lo tanto, que las características apuntadas por el autor nos llevan a reconocer el español del derecho, sin ninguna duda, como una lengua de especialidad: ahora bien estas características no son exclusivas, la peculiaridad y la exclusividad de la enseñanza/aprendizaje de este supone que se debe no solo dominar el lenguaje jurídico sino también que entraña el conocimiento de un sistema, esta circunstancia sí nos parece más relevante y diferenciadora en comparación con otras lenguas de especialidad. De esta característica se derivan una serie de consecuencias que convergen en el hecho de que se planteen más dudas o cuestiones acerca del perfil del profesor o de qué enseñar en un curso de español del derecho, que en otros cursos de EFE. Solo el español de la sanidad se puede considerar equivalente al español del derecho en cuanto a la unión del lenguaje de especialidad y el sistema en el que surge, y por lo tanto en la dificultad de su enseñanza, ya que –y aunque sin un componente lingüístico tan fuerte como en el segundo– su enseñanza también está unida al conocimiento de un sistema que tiene características propias en cada país. Asimismo otro aspecto que une a estas dos lenguas de especialidad es la pregunta de cómo debe ser el perfil del profesor que imparta estos cursos. En definitiva, se tratan de lenguas de especialidad que por su complejidad van a generar una serie de reflexiones sobre su enseñanza/aprendizaje que en otras lenguas de especialidad, por su naturaleza, no se plantean.

De lo que no cabe duda, al margen de matizaciones, es que el español del derecho pertenece a las llamadas lenguas de especialidad, y así lo señala E. Alcaraz Varó (2002: 16) cuando caracteriza el español jurídico por:

- Un vocabulario muy singular, que constituye el núcleo de este lenguaje especializado, es decir, un léxico especializado.
- Unas tendencias sintácticas y estilísticas muy idiosincráticas.
- Unos géneros profesionales propios e inconfundibles, como la ley, la sentencia o el contrato, entre otros, que sirven para marcar bien los límites de

esta variante del español. Y que son casi exclusivos de esta actividad profesional¹⁸⁰.

Son estas las características las que han definido tradicionalmente al español jurídico como lengua de especialidad, y es la interrelación de la lengua con un sistema la que la convierte en un área de la enseñanza de EFE especialmente peculiar y complicada. Sin duda, la enseñanza/aprendizaje del español del derecho es una de las variantes más importantes de EFE¹⁸¹, y es al mismo tiempo una de las más complejas en cuanto a su enseñanza, sobre todo si esta no se limita a la enseñanza de su vocabulario sino que se parte de una visión más amplia como ha sido nuestro objetivo a lo largo de nuestro trabajo de investigación. Debemos ser conscientes, como docentes de esta lengua de especialidad, de que nos enfrentamos a una “doble resistencia”, como muy acertadamente la describe J. L. Morales Pastor (2004: 1166) ya que por un lado, y en relación con el lenguaje jurídico se produce “la palpable colisión entre los que constituyen sus propósitos de claridad, precisión y coherencia, y el hermetismo, retoricismo, y escaso afán innovador”, esta sería por lo tanto la primera dificultad a la que tenemos que hacer frente nosotros como docentes y nuestros estudiantes como discentes; pero, además, a esta dificultad tenemos que añadir otra, como continúa reflexionando el autor y con lo que estamos plenamente de acuerdo, ya que nos encontramos con una segunda resistencia, aquella que se origina al enfrentarnos “al sistema jurídico como sistema complejo y como discurso singular dotado de unas concretas características que lo distancian de la lengua común”. En definitiva, la enseñanza del español del derecho nos exige ser conscientes de su especificidad lingüística y discursiva contextualizada en un sistema jurídico y, más concretamente, en un ordenamiento jurídico.

De esta manera, y a modo de conclusión, el discurso jurídico no se puede desvincular del sistema en el que se origina, y sea partiendo del sistema jurídico hasta su manifestación lingüística o sea desde su manifestación lingüística hasta el

¹⁸⁰ Las características apuntadas por el autor, se sitúan en la línea de lo que apunta S. Pastor Cesteros (2004: 301) como los rasgos caracterizadores de las lenguas de especialidad, así estas las define “como las que se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos, que contienen en mayor o menor medida propiedades léxicas, gramaticales y textuales distintas a las de la lengua común”.

¹⁸¹ Para E. Alcaraz Varó (2002: 15) las lenguas de especialidad tienen una definición más precisa bajo la denominación de *lenguas profesionales y académicas* (EPA) ya que son profesionales porque son utilizadas por las personas cualificadas de los distintos ámbitos, pero al mismo tiempo son académicas porque se aprendieron en la Universidad. No obstante, esta definición no está unánimemente aceptada.

conocimiento de un sistema –aspecto este que desarrollaremos más extensamente cuando tratemos el perfil del profesor–, la meta tiene que ser la misma: los alumnos de español del derecho tienen que reflexionar partiendo de una u otra perspectiva para inferir y llegar a tener un conocimiento profundo e íntegro de las dos caras inseparables que configuran y de las que se compone el español del derecho.

3.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ESPAÑOL JURÍDICO EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN SOBRE OTRAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Como bien señala M. A. Campos Pardillos (2007: 158), “a diferencia del lenguaje de la empresa y el comercio, por ejemplo, parece que el lenguaje jurídico no cuenta con la misma tradición investigadora y docente, y hasta las últimas décadas han sido esporádicos los estudios”. Desde nuestro punto de vista, dos pueden ser las causas de la falta de investigación y de interés en la oferta de estos cursos: por un lado, la evidente demanda de cursos de español de los negocios¹⁸², que copa prácticamente la docencia de la enseñanza del español con fines específicos y, por otro lado, el hecho de que podemos considerar –y sin limitarnos a la enseñanza exclusiva del léxico jurídico– que puede resultar uno de los cursos con más dificultades para ser impartido por un profesor de ELE o por un filólogo: si ampliamos nuestro conocimientos debemos contar con una base de conocimientos legales que, en principio, pueden no resultar tan atractivos ni de tan fácil acceso a un profesor de cursos generales que quiera formarse como profesor de español jurídico. No solo se percibe falta de investigación sino que también esta tiene su consecuencia en cuanto a la presencia de materiales, así lo reflejan estas palabras de J. M^a Gutiérrez Álvarez (2011: 153) cuando de forma contundente constata que “la escasa existencia de materiales dedicados a la enseñanza/aprendizaje del español jurídico ha sido la nota predominante en la escena de EpFE en los últimos años”. Por el contrario, sí se puede apreciar una revitalización en la edición de manuales de español jurídico, hecho que analizaremos más detenidamente en el siguiente capítulo.

¹⁸² De hecho debemos recordar que ASELE solo contabiliza como cursos de español con fines específicos los cursos de español de los negocios, obviando la estadística sobre la impartición de otros cursos de lenguas de especialidad en español.

Esta apreciación sobre la falta de investigación se vio confirmada en el arduo trabajo de investigación de M^a Rosario Bueno Lajusticia del año 2003, *Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*¹⁸³ en el que tras clasificar los artículos sobre EFE según la facultad a la que pertenece el autor, y no por área temática, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 6 (pág. 33). Distribución de los artículos por Facultades

<i>Facultades</i>	<i>Artículos</i>	<i>%</i>
Biológicas	4	0,3
Ciencias Económicas y empresariales	412	29,0
Ciencias de la Salud	76	5,3
Derecho	24	1,7
Estadística, Biblioteconomía y Doc.	18	1,3
Farmacia	8	0,6
INEF	8	0,6
Informática	28	2,0
Ingeniería y Arquitectura	398	28,0
Políticas y Sociología	2	0,1
Químicas	3	0,2
Turismo	21	1,5
Veterinaria	6	0,4
Otras Facultades	414	29,1
TOTAL	1422	100,0

Los datos en referencia a la investigación de las lenguas para fines específicos en la Facultad de Derecho son sorprendentes por su escasez, más si los comparamos con los datos de Ciencias Económicas y Empresariales. Con todo y suponiendo que un docente adscrito a una facultad distinta a la Facultad de Derecho haya podido escribir un

¹⁸³ La autora elige este tramo cronológico para su análisis porque considera que es en 1985 el año en el que se publica el primer artículo sobre EFE en nuestro país y termina en el año 2002 como fecha límite de recogida de datos. No obstante, en el prólogo de la obra, cuyo autor es E. Alcaraz Varó, se informa de una posible continuación del trabajo y una actualización de los datos, aunque no hemos podido constatar que así se haya producido.

artículo y no aparecer en las estadísticas de esta, y partiendo de que esta misma circunstancia se puede aplicar en todos los casos, aún sorprende más que lenguas de especialidad con un recorrido supuestamente más corto como Ingeniería y Arquitectura superen con creces la actividad investigadora en cuanto a las lenguas de especialidad o Ciencias de la Salud, que casi cuadriplica los artículos relacionados con esta disciplina y que, como decimos, tenían en principio la etiqueta de lenguas de especialidad emergentes.

Parece obvio, por los datos presentados, que en este periodo la producción investigadora de la lengua jurídica con fines específicos es claramente insuficiente y que se hace imperiosa la necesidad de seguir avanzando en esta línea de investigación ya que todavía tiene mucho que aportar a las lenguas de especialidad. Asimismo, se necesita la colaboración en esta tarea de la Facultad de Derecho con otras facultades, especialmente con la Facultad de Filosofía y Letras. No obstante, parece apreciarse en los últimos años un creciente interés por esta área de EFE, esto se demuestra con las recientes publicaciones de memorias de máster que tienen como objeto de estudio el español jurídico¹⁸⁴ o con presentación de artículos en los congresos internacionales sobre esta área de EFE.

3.4. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA UN CURSO DE ESPAÑOL DEL DERECHO

Si anteriormente expusimos los diferentes métodos o enfoques metodológicos que se habían originado a lo largo del desarrollo de la enseñanza/aprendizaje con fines específico, y concretamente sobre la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos¹⁸⁵, ahora nuestro objetivo es aplicar lo expuesto desde el punto de vista

¹⁸⁴ Según nuestra información podemos constatar la publicación de las siguientes memorias de másteres sobre la enseñanza/aprendizaje de español jurídico con fines específicos: 1) *El lenguaje jurídico: estudio y propuesta didáctica* de J. M^a Gutiérrez Álvarez (*Máster Europeo de Enseñanza de Español: Interculturalidad y Formación del Profesorado: 2005-2007*, Universidad de Barcelona-Freie Universität Berlin); 2) *La Enseñanza de Español con Fines Específicos: El Español Jurídico* de F^o Fidel Riva Fernández (*Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: 2006-2008*, Instituto Cervantes-UIMP); 3) *Propuesta Metodológica para la Didáctica del Español Jurídico* de M. León-Castro Gómez y 4) *El potencial comunicativo en los manuales del español jurídico* de A. I. Barrajón (*Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: 2013-2014*, UIMP).

¹⁸⁵ Véase el Capítulo 1, apartado 1.5. *La perspectiva metodológica en EFE: De los “métodos de trabajo” al “Enfoque curricular”*.

teórico a la enseñanza del español del derecho; por este motivo proponemos el *Enfoque curricular* como el método más adecuado para este tipo de cursos.

En este sentido, cabe también diferenciar claramente dos términos, la programación y el currículo, de este modo para S. Fernández López:

Programar es una de las tareas que realizamos todos los profesores en la organización de nuestras clases: atendemos a las necesidades, características y nivel del grupo e intentamos responder a la programación del curso; esta *programación*, realizada habitualmente por el equipo de profesores, concreta y adapta a cada realidad el currículo, y éste, el *currículo*, como marco global, traduce los principios del sistema educativo en fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y sugerencias metodológicas, que servirán de referencia a cada una de las concreciones programáticas subsiguientes. Se debe llevar a cabo un camino de ida y vuelta (...) (2011: 6).

Una vez mostradas las diferencia y relaciones que se establecen entre ambos términos, varios son los motivos que nos llevan a pensar en el currículo como el marco más adecuado para la enseñanza de español del derecho de los que los más importantes son: en primer lugar, por su carácter integrador, ya que a partir de un marco de actuación se ponen en funcionamiento los elementos fundamentales que se dan en un curso con fines específicos; y, en segundo lugar, por la flexibilidad que nos permite este tipo de enfoques ya que, como hemos dicho, una de las bases de un curso de estas características es el “análisis de necesidades” y la adaptación de los contenidos a las características del discente pues, como señala J. L. Morales Pastor (2004: 1166), “como lenguaje cuyo aprendizaje está destinado a un fin específico, en el español jurídico necesariamente ha de ser abordada su enseñanza desde una vertiente plenamente comunicativa, conforme a unas metas previamente identificadas, fraguadas tras el examen de las necesidades concretas del aprendiente”.

La propuesta que presentamos a continuación del enfoque metodológico para un curso de español del derecho sigue las bases planteadas por la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) del Instituto Cervantes –en adelante *Guía*–. Como hemos expuesto a lo largo de nuestra investigación se trata de un documento esencial que proporciona las bases teóricas para el desarrollo de un currículo de EFE. La aportación más importante del documento es la de dotar de coherencia y de una visión integradora la enseñanza/aprendizaje de EFE bajo las premisas del *enfoque curricular*.

CURRÍCULO CURSO DE ESPAÑOL DEL DERECHO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- PRESENTACIÓN DE UN CURRÍCULO PARA FINES ESPECÍFICOS A LA LUZ DE LA GUÍA PARA EL DISEÑO DE CURRÍCULOS ESPECIALIZADOS¹⁸⁶

INTRODUCCIÓN

Tras la publicación de la *Guía para el diseño de currículos especializados* por parte del Instituto Cervantes (2012), se procedió a la elaboración de un currículo independiente para el Curso de español del derecho¹⁸⁷.

Se trata de un currículo independiente en tanto desarrollamos aquellas características que son específicas en un Curso de español del derecho pero, al mismo tiempo, este se completa con el currículo de cursos generales pues existen espacios comunes entre el desarrollo de un currículo de un curso general de ELE y un curso de EFE. Por lo tanto, lo que presentamos a continuación es parte de un currículo de un centro de enseñanza de ELE y en el que trataremos aquellos aspectos exclusivos de un curso de español del derecho: consideramos, por lo tanto, que lo expuesto a continuación se define como un anejo de un currículo general.

Dicho lo anterior, nuestro objetivo queda claramente delimitado: realizar un currículo que recoja las peculiaridades del curso de español del derecho mediante un tratamiento integral, a la luz de lo expuesto en la *Guía*, del proceso de enseñanza/aprendizaje para fines específicos o lenguas de especialidad. Al contar con la herramienta fundamental que supone para nosotros la *Guía*, nos vemos capacitados para implementar mejoras en el Curso de español del derecho tras las nuevas aportaciones y evoluciones que se están dando en la elaboración de los currículos para la

¹⁸⁶ Los datos sobre contenidos y perfil del alumnado presentados en este currículo son reales y pertenecen al curso “Español para juristas” que es impartido en Cervantes Escuela Internacional de Málaga, pero como nuestra pretensión es profundizar en el desarrollo del curso, lo hemos denominado “Español del derecho” y en él plasmaremos la teoría anteriormente expuesta sobre el enfoque metodológico a través de la elaboración del currículo y sobre un tipo de curso que contextualice el discurso jurídico como producto de un sistema que, por sus características propias, tiene que formar parte del conocimiento de nuestros estudiantes.

¹⁸⁷ Dicha redacción fue encargada al equipo docente de Cervantes Escuela Internacional, bajo la dirección de José María Alonso, responsable del Departamento de Fines Específicos.

enseñanza/aprendizaje de EFE. Nuestro propósito con la referida introducción de mejoras no puede ser otro que la reflexión sobre el Curso de español del derecho.¹⁸⁸

Nuestra finalidad al ofertar el Curso de español del derecho es cubrir una demanda que tiene escasa oferta formativa. Si bien el estudiante de español jurídico forma parte de lo que se ha convenido en llamar “turista idiomático”, debemos ser conscientes de una serie de características propias tanto del curso como del perfil del estudiante:

- Se trata de cursos especializados, pertenecientes al ámbito profesional, por lo que el perfil de estudiante es más homogéneo que en los cursos generales de enseñanza de español.
- Para acceder al curso los alumnos deben contar con unos conocimientos lingüísticos previos y una formación universitaria.
- Es un curso que aporta prestigio al centro donde se imparte por cuanto su imagen se ve beneficiada al ser uno de los pocos en España donde se oferta.

FASE 1. DECISIONES PREVIAS

1. SELECCIÓN DEL TIPO DE CURRÍCULO

Hace ya más de tres lustros se puso en marcha el Curso de español del derecho así como el curso de español para ejecutivos impartido por el mismo profesor. El Curso de español del derecho ha pasado por dos importantes etapas de reestructuración, y su consecuente reelaboración, motivada, sin duda, por el devenir de las nuevas prácticas didácticas. De este modo se pasó, en los primeros años de su puesta en marcha, de un método más estructuralista a un método más comunicativo; en esta nueva reestructuración, la realización de este currículo, queremos recoger, analizar y reflexionar sobre las últimas novedades introducidas en el curso y que conllevan, como hemos dicho, una reelaboración del mismo para mejorar su eficacia y su efectividad otorgándole una especial relevancia al análisis de las necesidades de nuestros alumnos. Igualmente, es

¹⁸⁸ *El Curso de español del derecho* cuenta con 15 años de existencia y se imparte en un centro fundado en 1986. La escuela tiene su ubicación en la ciudad de Málaga, situada en el sur de España y en la comunidad autónoma de Andalucía, por su situación geográfica el curso ofrece una serie de atractivos *per se* dadas las características tan favorables de la ciudad que la convierten en una de las más importantes en cuanto a recepción de estudiantes de español.

nuestro deseo poner en práctica las aportaciones teóricas con las que contamos en la actualidad, sin duda propiciadas tras los recientes estudios sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad. Nuestro propósito, por lo tanto, se concreta en los siguientes aspectos: mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta modalidad de cursos –aunque en la actualidad el curso cuenta con un alto grado de satisfacción según las encuestas realizadas por los alumnos a la finalización del mismo–, recoger y dejar constancia para posteriores revisiones y realizar un estudio futuro sobre las consecuencias de estos cambios y, por último, poner en práctica todo el bagaje teórico, ya que tratándose de enseñanza, creemos que si no se acomete un análisis de su funcionamiento en el aula, carece de una parte imprescindible: el análisis de la praxis.

El Curso de español del derecho correspondería, dentro de la *situación de aprendizaje*, a la formación ocupacional y dentro de este grupo, a la de profesionales liberales como es el caso de los abogados u otros profesionales relacionados laboralmente con el Derecho en su más amplia definición. El grupo meta al que está destinado el curso, por lo tanto, estará compuesto por profesionales del derecho que desean continuar su formación profesional a través del curso o expertos internacionales relacionados con asuntos jurídicos; ambos perfiles realizan el curso porque necesitan un conocimiento más profundo del sistema jurídico español así de los diferentes géneros discursivos más representativos del mismo. En cuanto a la situación de uso de la lengua, esta pertenecería al grupo de ELE/L2.

2. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO

2.1. FINALIDAD GENERAL DEL CURRÍCULO ESPECIALIZADO

Dentro de la finalidad general de Curso de español del derecho de profundizar en el conocimiento del sistema jurídico español y en las características de sus géneros discursivos más representativos, tenemos que destacar su doble vertiente ya que, por un lado, estaría destinado a profesionales que tienen un contacto directo con el sistema jurídico español, ya sea a través de las Instituciones Públicas –como es el caso de profesionales que trabajan para la

Unión Europea– o como profesionales del Derecho pertenecientes al sector privado que mantienen relaciones comerciales o jurídicas con países de habla hispana.

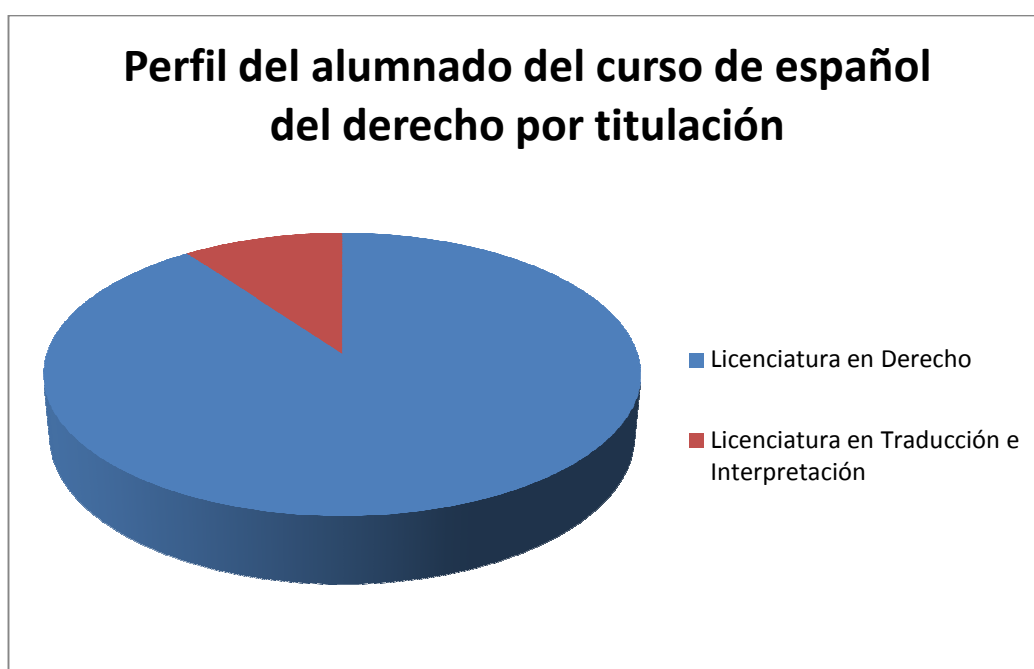
No obstante, no descartamos considerar como posibles destinatarios a grupos más amplios, especialmente la de los estudiantes de Derecho. A este respecto, sí hay que dejar constancia que en alguna ocasión algún estudiante bien del último año de Derecho o bien como parte de su formación postuniversitaria ha realizado el curso, no siendo, como hemos destacado anteriormente el perfil más general. Esta circunstancia se debe a la imposibilidad actual de los centros privados de conceder créditos docentes universitarios, que es un requisito esencial para los estudiantes de derecho de otros países.

Por las características del curso, especialmente por su alto grado de especialización, este está diseñado para grupos reducidos –con un mínimo de 1 estudiante y un máximo de 9 alumnos por curso–.

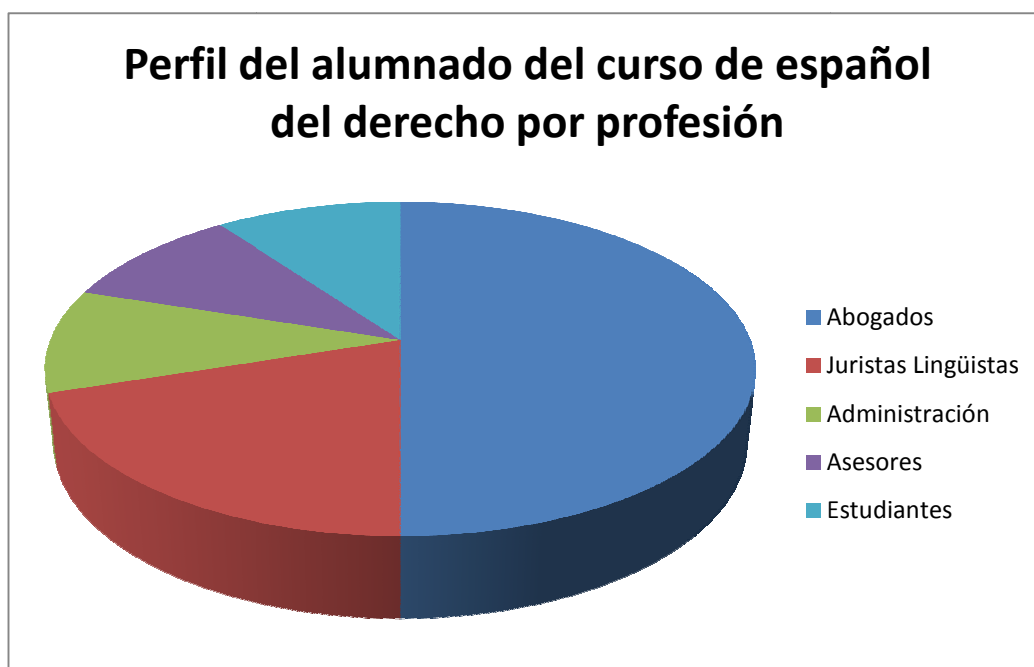
2.2. PERFIL DEL PÚBLICO DESTINATARIO

El perfil de destinatario del Curso de español del derecho que presentamos a continuación está basado en los datos recogidos de los alumnos que lo han realizado en el último año, es decir, desde junio de 2014 a junio de 2015 con un número total de 10 alumnos.

El primer dato que debemos confirmar es que la totalidad del alumnado tiene estudios superiores, siendo el 90% licenciados en Derecho y el 10% licenciados en Traducción e Interpretación.



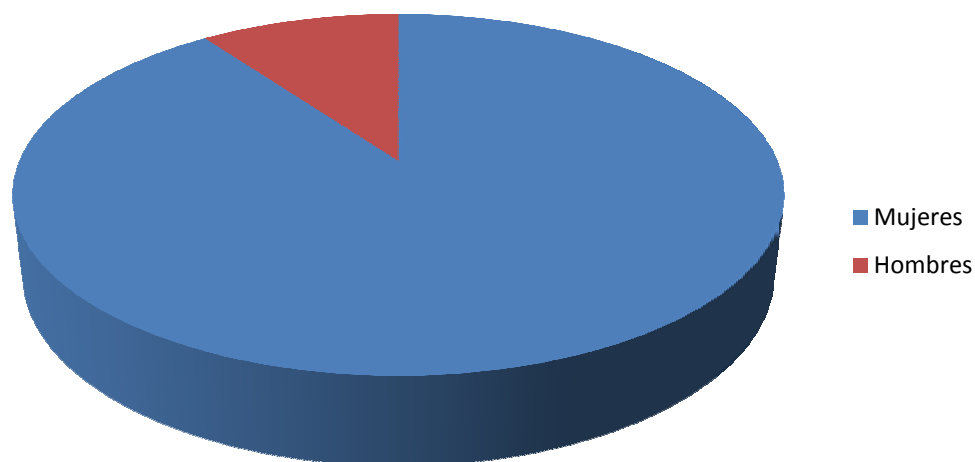
En cuanto al desarrollo de su labor profesional los datos son que de estos un 50% son abogados, un 10% estudiantes de derecho, un 20% son juristas lingüistas, un 10% responsable de administración de un bufete y un 10% asesores de un banco de inversión.



La edad de los alumnos del curso oscila entre un amplio abanico que abarcaría desde los 24 a los 65 años. Dicha edad se correspondería, salvo excepciones, a la franja vital en la que desarrollan su vida laboral, es decir, a profesionales en ejercicio. A su vez este espacio amplio de edad se puede dividir en dos tramos, 1º) De 24 a 45 años, 2º) de 45 a 65 años. El 100% de los alumnos se sitúan en el primer tramo de edad, con una edad media de 32 años. La motivación principal que impulsa a los discentes a la realización del curso es en su totalidad su desarrollo profesional, lo que explicaría este tramo de edad ya que supone un momento vital clave en los profesionales.

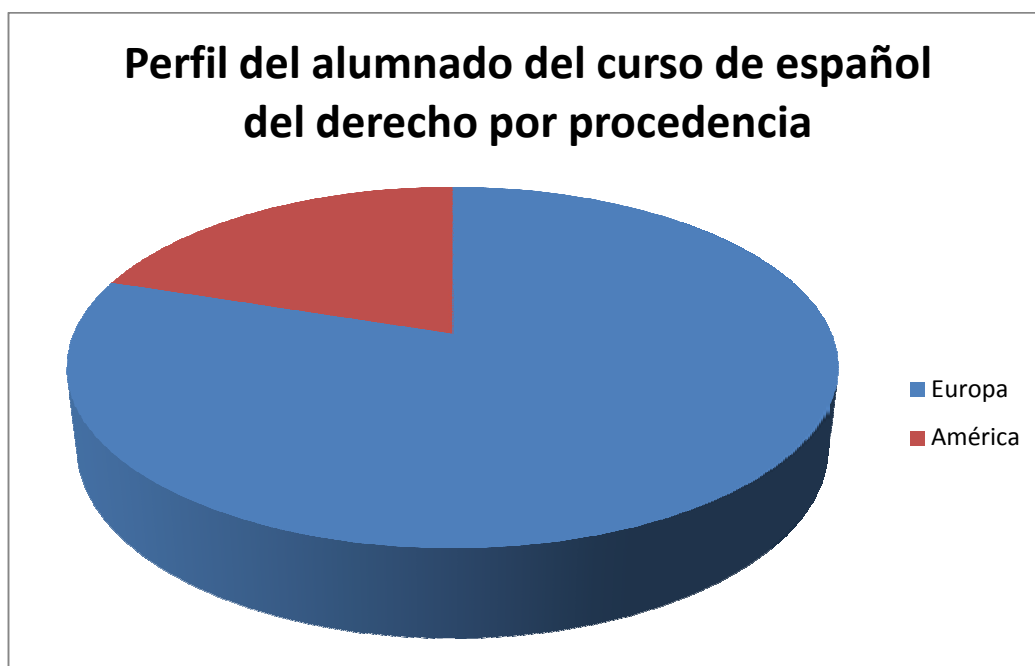
En cuanto al sexo, se da una clara mayoría de mujeres al representar el 90% frente al 10% de alumnos de sexo masculino.

Perfil del alumnado del curso de español del derecho por sexos



En referencia a la nacionalidad, tenemos que constatar que los estudiantes tienen diversa procedencia y que normalmente en clase se dan diferentes nacionalidades. No obstante, en líneas generales, los alumnos proceden mayoritariamente de dos continentes: Europa y América, siendo el porcentaje de procedencia del primero de los continentes citados del 80%, y del segundo del 20%. La nacionalidad se convierte en un aspecto importante en el análisis del currículo de un Curso de español del derecho porque, como sabemos, existen dos sistemas jurídicos: el anglosajón o *Common Law* y el europeo o *Civil Law*, con lo que hay que tener en cuenta no solo la procedencia del estudiante sino también el lugar donde realiza o realizará su trabajo para entender las diferencias específicas entre uno y otro sistema y así, enmarcando el sistema jurídico español como perteneciente al *Civil Law*, poder conocer las características específicas del ordenamiento jurídico español y comparar ambos sistemas tanto en lo que les une como en lo que les separa. Como consecuencia, de la diversidad en las nacionalidades se origina un proceso de retroalimentación e interacción entre docentes y discentes a causa de las características propias del ordenamiento jurídico de cada uno de los países de origen de los discentes con la explicación, y veces debate, sobre las ventajas o desventajas de uno u otro ordenamiento en aspectos muy concretos –ejemplo de este intercambio es la

figura del “heredero forzoso” en nuestro derecho sucesorio que no existe en otros países— lo que provoca una interesante debate.



Los discentes tienen dominio de varias lenguas por motivos profesionales, entre estas destaca un alto nivel de competencia en inglés y un nivel medio –B1, B2, en algunas ocasiones C1– en español, de este modo el 100% de los estudiantes es competente en al menos dos lenguas diferentes a la lengua materna, de los cuales un 40% es competente en un tercer idioma.

En cuanto al nivel de entrada de competencia en ELE, y tras realizar un test en línea antes de comenzar el curso, este es de un B2 en el 80% de los casos, de menos de B2 en el 10% y de superior a B2 en el 10%. No obstante, este parámetro es flexible dado que en algunos estudiantes es tal el interés en realizar el curso que optan por matricularse en el Curso de español del derecho que siempre se imparte en horario de tarde por las circunstancias profesionales de los docentes y al mismo tiempo asistir a un curso general por la mañana para mejorar su competencia en ELE; en algunos casos optan por el aprendizaje personalizado a través de las clases privadas. La experiencia nos ha demostrado que se pueden emprender ambos cursos en paralelo y que los resultados son satisfactorios, sin duda, propiciados por el alto grado de motivación que caracteriza a estos alumnos.

La mayoría de los estudiantes suelen tener un gran conocimiento tanto de España como de algunos países de habla hispana adquirido por razones laborales principalmente pero también debido a contactos de carácter personal, por lo que se puede hablar de un alto conocimiento del componente sociocultural del mundo hispano. El contacto con la lengua española se produce mediante diferentes vías: mediante el contacto directo y personal, viajando a diferentes países de habla hispana, o mediante contactos no directos como es el telefónico, las videoconferencias o el correo electrónico, entre otros.

A modo de conclusión, apreciamos que el perfil medio del estudiante del curso de español del derecho en el curso 2014/2015 ha sido el de mujer europea de 32 años, licenciada en Derecho, abogada de profesión, que tiene dominio de 2 idiomas además del materno y cuyo nivel de competencia en español es de un B2.

2.3. PROPIEDADES DEL CURRÍCULO

El curso en la actualidad se imparte íntegramente de forma presencial, aunque debemos dejar constancia de la intención de proponer el curso en línea: este proyecto responde a una doble necesidad; en primer lugar, facilitar el acceso al contenido del curso a través de las nuevas tecnologías a las personas interesadas pero que no tienen posibilidad de desplazarse a Málaga, en nuestro caso haciendo uso de la plataforma *moodle* con la que cuenta la escuela. Por este motivo estamos trabajando actualmente, en una fase de desarrollo bastante avanzada, en la adaptación del contenido del curso presencial a un soporte con unas características diferentes y propias impuestas por el aprendizaje no presencial. Por otra parte, el curso en línea permitiría la formación continua y actualizada de todos aquellos alumnos que han realizado el curso presencial con anterioridad.

El curso presencial tiene una duración corta, se conciben como cursos intensivos, propiciada por las características del discente ya que, como hemos mencionado anteriormente, el perfil es el de adultos, profesionales en ejercicio, que, por razones laborales, no disponen de mucho tiempo para su formación. No obstante, esta escasez de tiempo se ve compensada por una maximización en el aprendizaje, al tener una actitud especialmente motivadora y receptiva hacia el mismo. En este sentido, aunque la duración del curso completo sea de dos

semanas, se contempla la posibilidad –excepcional en cualquier caso– de matricularse para una semana, con la consecuencia de solo completar el 50% del currículo.

La estructura del Curso de español del derecho es la siguiente:

- Composición del curso para una semana (de lunes a viernes): en horario de tarde se impartirá un número total de 20 sesiones formativas de 45 minutos cada una de ellas, y 5 sesiones prácticas, en horario de mañana, con una serie de actividades exteriores al aula y relacionadas con el contenido dado. Siendo el número total de sesiones de 25.
- Composición del curso para 2 semanas (de lunes a viernes): en horario de tarde se impartirá un número total de 40 sesiones formativas (20 sesiones de la primera semana + 20 sesiones de la segunda semana) de 45 minutos cada una de ellas, y 10 sesiones prácticas (5 sesiones de la primera semana + 5 sesiones de la segunda semana) en horario de mañana, con una serie de actividades exteriores al aula y relacionadas con el contenido dado. Siendo el número total de sesiones de 45.

Del total de sesiones formativas impartidas del curso completo de 2 semanas, el 4/5 será impartido por el profesor especialista en derecho y abogado en ejercicio y el 1/5 de sesiones por la profesora licenciada en filología especializada en español jurídico. Tras el análisis de los resultados futuros se propondrá un incremento de sesiones impartidas por la segunda profesora, así como con la posibilidad de una mayor presencia de la segunda profesora en los casos en los que haya un grupo homogéneo de traductores jurados y/o juristas lingüistas: ello es debido a que sus necesidades de aprendizaje se focalizan más en el discurso jurídico español, lo que justificaría el incremento de la participación de la segunda profesora, licenciada en filología, hasta el 50% del currículo.

El nivel mínimo para este curso de especialización, y siguiendo las recomendaciones del *MCER*, es a partir de B2 de nivel de competencia lingüística; por tanto, comprendería los niveles B2, C1 y C2. No obstante, y

como hemos resaltado anteriormente, se puede flexibilizar el nivel mínimo exigido hasta un nivel B1 en casos excepcionales con un refuerzo en cuanto a la adquisición de competencias generales mediante la asistencia a un curso general o a clases privadas en horario de mañana. Los alumnos con ciertas dificultades lingüísticas son conscientes de sus limitaciones y no es tan excepcional que opten por esta combinación (en algunos casos incluso teniendo el nivel requerido) para así optimizar su estancia en un entorno de inmersión lingüística. Se trata de un alumnado muy motivado, adulto y profesional, con lo que la supuesta carga que podría suponer esta intensidad de clases la asumen con total naturalidad al ser conscientes de que su objetivo en el aprendizaje de ELE/EFE está muy definido: su desarrollo profesional.

El comienzo de los cursos ha tenido desde siempre unas fechas ya prefijadas y cerradas de inicio del mismo, así como la obligatoriedad de inscribirse como alumno con un mes de antelación como mínimo. Sin embargo, para el curso 2015, y dada la demanda de los discentes en cuanto a la flexibilidad en las fechas de inicio, contando, asimismo, con la disponibilidad del equipo docente, se va a poner en marcha la posibilidad de comienzos de cursos sin fecha cerrada. Este asunto, que se convierte en otra novedad, deberá ser también analizado en el futuro y en próximas revisiones del currículo para una mejor consecución de una filosofía de enseñanza centrada en el estudiante y en sus necesidades como centro del proceso.

Una vez finalizado el curso, y tras comprobar que las ausencias no justificadas no superan el 15% del número total de horas de las que está compuesto y estructurado, se procede a la entrega de un certificado de asistencia expedido, como empresa privada, por el centro de enseñanza. En este sentido, y en relación con la certificación del curso nos encontramos en la actualidad en conversaciones con el Ilustre Colegio de Abogados de Málaga para poder añadir su sello al mismo: este es uno de los temas, junto con los resaltados anteriormente, que serán objeto de análisis en las próximas revisiones del currículo. Por lo tanto, y hasta la posibilidad de conseguir dicho reconocimiento institucional –situación que no es fácil al tratarse de una empresa privada–, el certificado expedido en estos momentos solo tiene una validez informativa, y no acreditativa.

Al final del curso, y dada su corta duración –1 o 2 semanas– se puede asegurar que el nivel de competencia lingüística adquirido por el estudiante no varía significativamente; es decir, si al estudiante se le exige un nivel de acceso al curso de un mínimo de un B2, difícilmente después de 1 o 2 semanas de curso habrá alcanzado un C1 o C2. No obstante, sí tenemos que puntualizar que puede variar, evidentemente en un movimiento ascendente lo que es denominado en el *MCER* “competencia parcial o restringida”, es decir, aquella en la que el alumno conseguiría ser más competente en su ámbito profesional. No obstante, al no contar con unos parámetros objetivos para evaluar el nivel alcanzado en competencia parcial tras finalizar un curso con fines específicos, pues no existe un documento oficial que así lo avale, no podemos certificar estos resultados de forma fehaciente.

La estructuración en grupos reducidos –con un máximo de 9 estudiantes por curso– permite un tipo de enseñanza muy interactiva en el que no se concibe la teoría y la práctica como bloques separados. Se produce una continua retroalimentación no solo con actividades más prácticas sino también con las presentaciones más teóricas, ya que se propician habitualmente planteamientos comparativos no solo entre los diferentes procedimientos o modos de actuar jurídicos y los géneros jurídicos propios de cada país, sino que también se produce esta comparación entre el sistema jurídico anglosajón o *Common Law*, cuya base principal es la jurisprudencia, y el *Civil Law*, cuya base fundamental son las leyes. Por lo tanto, y al tratarse de profesionales del derecho, la metodología se puede definir como una combinación entre la teoría y la práctica que ha resultado muy efectiva hasta el momento. De forma general, cada uno de los módulos de los que se compone el curso está estructurado de la siguiente forma: audición, vídeo, teoría, lectura, actividades, test de autoevaluación y tarea final. A través de las audiciones o imágenes, de la exposición al contenido teórico para el conocimiento de las características propias del sistema jurídico español y de la lectura de textos especializados en la materia tratada, los discentes deberán estar capacitados para la realización de actividades diversas en las que pongan de manifiesto sus destrezas y estrategias de aprendizaje, dichas actividades conforman un amplio abanico en las que, y a modo de ejemplo, deberán trabajar a partir de un caso práctico, redactar distintos tipos de documentos y textos jurídicos o realizar exposiciones orales. Al finalizar la

unidad se evalúa de forma más precisa si los objetivos propuestos para la misma se han cumplido con la resolución de una tarea final en la que se manifiesta de forma global tanto la teoría como la práctica desarrolladas y adquiridas a lo largo del módulo.

FASE 2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y DEL ENTORNO DE USO DE LA LENGUA

3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Como se dice en la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012: 36), “las peculiaridades del medio social en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua condicionan en gran medida el desarrollo de ese proceso, por cuanto influyen directa o indirectamente en la forma en la que los alumnos abordan la ejecución de las diversas actividades de aprendizaje”. En este apartado, por lo tanto, llevaremos a cabo el análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, ya que, y en consonancia con lo citado anteriormente, cobran importancia en cuanto condicionan el proceso.

Analizaremos factores sociales y educativos –imagen y papel de la lengua española en la comunidad– tales como: las características de la política lingüística de la sociedad receptora del currículo; los aspectos generales de la enseñanza de español que se consideren pertinentes para el desarrollo de este currículo; de la tradición educativa –características de la cultura del aula, tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, modelo predominante del profesorado, perfil del alumno meta–, y por último, de los recursos y medios para la enseñanza.

Este conocimiento nos permitirá siempre como un objetivo constante la toma de decisiones metodológicas que sean las más convenientes a la situación

Vamos a analizar, a continuación, este paso en cada uno de los subapartados mencionados con anterioridad:

- Factores sociales y educativos:

a) Imagen y papel de la lengua española

Al tratarse de un curso presencial, de inmersión lingüística, y al encontrarse la escuela en la ciudad de Málaga, es evidente que la lengua oficial del entorno de aprendizaje es el español y que todo lo que rodea al discente se realiza en dicha lengua oficial, sin, por otro lado, ningún tipo de interferencia con otra lengua cooficial que sería el caso de aquellas comunidades autónomas españolas que son bilingües y en las que el entorno de aprendizaje se puede ver afectado por la confluencia de dos lenguas.

En la Comunidad Autónoma donde se imparte el curso, Andalucía, la lengua oficial es el español, y presenta la características propias de la región en lo que se ha venido a denominar por algunos especialistas como dialecto andaluz, incluso y dada la variedad de características de cada área de la región, otros especialistas no elevan el andaluz a la categoría de dialecto y prefieren la denominación de “hablas andaluzas”¹⁸⁹.

Sea cual sea la denominación, llegamos a las siguientes conclusiones de las características del entorno de aprendizaje: 1º) no hay interferencia con otra lengua cooficial –caso de las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco y Galicia–, 2º) concretamente la ciudad donde se imparte el curso, Málaga capital, no se caracteriza por un acento excesivamente marcado que puede dificultar la comprensión y la interactividad del discente.

En conclusión, la exposición del discente tanto en sus relaciones internas como externas al aula se realizan en un 100% en español, siendo la variedad del español utilizada por el equipo docente del “español estándar” con especial atención a la pronunciación, y del entorno –relaciones cotidianas– la del andaluz.

¹⁸⁹ J. Mondéjar opina que el andaluz no es un dialecto como podemos comprobar en estas palabras: "Evidentemente no lo es, a pesar de que nosotros mismos, los que llevamos algunos años dedicados al estudio científico de nuestras hablas, utilicemos la palabra dialecto aplicada al andaluz en los trabajos técnicos, cuando nadie más convencido que nosotros de que lo que hablamos en Andalucía no es más que una variedad muy acusada en sus rasgos fónicos, y algunos de carácter fonológico, del español" (1991: 221).

b) Tradición educativa

Las características del centro fomentan la posibilidad de un conocimiento personal y cercano de cada uno de los discentes. Este trato personal y cercano se hace más evidente con los alumnos del curso de español del derecho, dado su reducido número y su condición de lo que podríamos llamar “alumnos especiales” por sus características profesionales, y porque su satisfacción al terminar el curso puede influir en la imagen de prestigio y profesionalidad que se pueda proyectar en el extranjero, y especialmente en Instituciones Europeas, de la escuela como institución privada de enseñanza de confianza para la realización de cursos de especialidad; por otra parte, la escuela adquiere una identidad propia en la enseñanza de ELE por las características metodológicas y técnicas que se implantaron hace casi cinco años, al contar con pizarra digital en todas las aulas y para todos los cursos. En este sentido, no es pretencioso decir que pese a ser una escuela pequeña se encuentra a la vanguardia en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE, y en nuestro caso concreto, de EFE.

El método de enseñanza/aprendizaje que se pone en práctica en los cursos de español del derecho está muy condicionado por la duración del mismo, pues al tratarse de cursos de 1 o 2 semanas de duración hay que adaptar el contenido y la metodología a estas características temporales que ya fueron tenidas en cuenta por el coordinador del curso cuando elaboró el material (20 o 40 sesiones de 45 minutos) y a las necesidades del discente. Además, se ha vuelto hacer una última modificación o adaptación de contenido, con la incorporación de una segunda profesora y los consiguientes cambios metodológicos, ya que como hemos señalado, la función de esta profesora es la enseñanza de los géneros discursivos propios del sistema jurídico español con el que la clase tiene un objetivo más práctico dirigido a las características del discurso jurídico. Se realiza una combinación de teoría y práctica de dicho contenido teórico; así hay una parte de la clase que es una exposición del profesor especialista en el sistema jurídico español que tendría una base más teórica, aunque con una metodología caracterizada

por la presentación de ejercicios prácticos; la autoevaluación para medir el grado de aprendizaje de este contenido, y la tarea final en la que ya de forma totalmente práctica se tienen que poner en juego todos los saberes y estrategias del discente para la resolución de la misma. Somos consciente de este doble faceta del curso e intentamos realizar un equilibrio entre lo puramente teórico –aunque presentado con una metodología comunicativa– y lo práctico ya que el aprendizaje que se realiza en el curso tiene que convertir a nuestros estudiantes en profesionales competentes para las situaciones comunicativas que se les van a presentar en sus carreras profesionales. Estas clases impartidas en el aula tienen su complemento en sesiones que se realizan fuera de la misma y que consisten en visitas a los organismos e instituciones estudiadas o a la asistencia a juicios en los que los alumnos presencian *in situ* lo aprendido. Dichas actividades, que consideramos fundamentales y que empezaron a incluir en el curso a partir de 2012, cuentan con un alto grado de satisfacción por parte de los discentes.

Por lo tanto, podemos concluir que la metodología que ponemos en práctica está marcada por dos factores claves: 1º) el perfil del estudiante y por lo tanto sus necesidades de aprendizaje y 2º) por la duración del curso, factor que influye para no realizar, por ejemplo, actividades que necesiten demasiado tiempo en su realización o en adaptaciones de propuestas didácticas que consideramos muy rentables pero para las que, como ya hemos indicado, no siempre se dispone de tiempo suficiente. Es el caso de las tareas finales propuestas o del estudio de casos concretos.

c) Recursos y medios del área académica del centro

El aula donde se imparte el curso de español del derecho es espaciosa y destaca por ser la única que tiene una gran mesa colectiva de trabajo que, sin duda, facilita la comunicación e interacción de los estudiantes en las numerosas actividades en grupo a realizar en el desarrollo del curso. En otras aulas hay sillas y pupitres individuales pero la experiencia nos ha demostrado que dado que los estudiantes de español jurídico normalmente necesitan para clase portátiles y otros medios tecnológicos,

esta aula se ha considerado la más cómoda debido al espacio del que disponen para realizar de forma óptima su trabajo.

El inventario del material de la escuela es el siguiente:

- 12 netbooks, de los cuales 7 están en las aulas.
- 4 ordenadores de mesa a disposición de los estudiantes.
- 7 proyectores (1 por aula).
- 5 pizarras digitales o e-Beam.
- 10 reproductores de CD.
- Internet wifi en todo el edificio.
- Libros digitales en todas las clases.
- Rotuladores de colores, borradores y material de oficina.
- Diccionarios monolingües y manuales de gramática en cada aula.
- Fondo bibliográfico a disposición de alumnos y profesores.

4. ANÁLISIS DEL ENTORNO DE USO DE LA LENGUA

Las características propias de un Curso de español del derecho nos llevan a una división del contenido en las diferentes ramas del Derecho, asimismo, y a diferencia de otros cursos de lenguas de especialidad, es necesario el aprendizaje de las características propias del sistema jurídico español junto con la terminología y los géneros más destacados. Por lo tanto, la tarea que se le propone al alumno se considera una “Tarea Final”, en la que este tendrá que poner en práctica lo aprendido de forma autónoma. Esto no implica que a lo largo de la unidad solo se presente contenido teórico sino que de forma interactiva y dinámica se le van ofreciendo al discente las herramientas necesarias para su realización.

El Curso de español del derecho se divide de la siguiente forma:

- **Unidad 1: Derecho Constitucional.**
- **Unidad 2: Derecho Civil.**
- **Unidad 3: Derecho Mercantil.**
- **Unidad 4: Derecho Penal.**
- **Unidad 5: Derecho Administrativo.**
- **Unidad 6: Derecho Internacional.**
- **Unidad 7: Derecho Laboral.**
- **Unidad 8: Derecho Procesal.**

- **UNIDAD 1: DERECHO CONSTITUCIONAL**

- **Tarea final: Traducción del español al inglés de una sentencia del Tribunal Constitucional español.**
- **Subtareas:**
 1. Visionado de vídeo informativo sobre el Tribunal Constitucional español.
 - I. El alumno tendrá que sintetizar por escrito la información más relevante.
 - II. El alumno tendrá que realizar una breve exposición oral sobre el contenido del vídeo.
 2. Búsqueda de información sobre las competencias del Tribunal Constitucional Español y de las competencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.
 - I. Realización de un esquema sobre la información obtenida.
 3. Presentación y estudio de la sentencia en el sistema jurídico español como género discursivo.
 4. Presentación y estudio de los aspectos más complicados del léxico concreto de la sentencia presentada.
- **Textos:**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Estructura de la sentencia.
 - Producción: – Resumen del vídeo.
– Esquema de las características del Tribunal Constitucional y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.
– Traducción de la sentencia.
 - **Textos orales:**
 - Recepción: Visionado del vídeo.
 - Producción: Breve exposición oral sobre los tribunales.

- **Participación de los sujetos en los eventos:** En la situación comunicativa en la que participará el discente solo intervendrá el propio discente en un tiempo asincrónico y a distancia; por último, se utilizará como modo de comunicación exclusivo el escrito.
- **Competencias:**
 - El alumno será capaz de:
 - Comprender la información más importante del vídeo.
 - Delimitar las competencias del Tribunal Constitucional español y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.
 - Tener un conocimiento profundo de las características de la sentencia como género discursivo.
 - Ser competentes en la resolución de las expresiones léxicas más controvertidas en la traducción.
 - Realizar una traducción coherente, cohesionada y adecuada de una sentencia en español al inglés.

- **UNIDAD 2: DERECHO CIVIL**

- **Tarea final: Redacción de informe jurídico sobre un contrato de compraventa de un inmueble. Elaborar borrador como respuesta a la notificación de escritura pública.**
- **Subtareas:**
 1. Contacto telefónico con su cliente, quien le expone el caso.
 - I. El cliente expone brevemente el caso.
 - II. Usted le emplaza a una futura cita en su despacho profesional con toda la documentación que obra en su poder.
 2. Asesoramiento del cliente en despacho profesional.
 - I. El cliente expone más extensamente el caso y aporta la documentación requerida.
 - II. El cliente le formula una serie de preguntas sobre el caso.
 - III. Para la contestación a las dudas de su cliente, usted le da una nueva cita.
 3. Consulta de la normativa y jurisprudencia relacionada con el caso.
 4. Redacción de informe jurídico para su cliente respondiendo a las preguntas concretas de su cliente.
 - I. Argumentar jurídicamente sus respuestas.
 - II. Exponer los puntos a favor y en contra de su pretensión.
- **Textos:**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Textos sobre normativa y jurisprudencia relativas al caso.
 - Producción: Redacción de informe jurídico para el cliente y redacción del borrador de respuesta a la notificación para la empresa.
 - **Textos orales:**
 - Recepción: Exposiciones orales.
 - Producción: Exposiciones orales.

- Interacción: Conversación telefónica.

Entrevista con su cliente.

- **Participación de los sujetos en los eventos:** En la situación comunicativa en la que participará el discente, intervendrán varias personas en presencia y en un tiempo simultáneo; la relación del alumno con las personas que intervienen, en este caso el cliente, es de extraños al ser una relación profesional en la que el abogado tendrá que proporcionar la información solicitada y realizar las actuaciones requeridas por su cliente. Se utilizará como modo de comunicación prioritario el lingüístico, tanto a nivel oral como escrito.
- **Competencias:**
El alumno deberá ser capaz de:
 - Mantener una comunicación profesional con su cliente.
 - Comprender las preguntas de su cliente y darle unas respuestas claras e inteligibles para un lego en derecho.
 - Comprender la jurisprudencia relativa al caso y redactar un informe jurídico coherente y adecuado a las necesidades de su cliente.

- **UNIDAD 3: DERECHO MERCANTIL**

- **Tarea final: Asesoramiento sobre la constitución de una sociedad mercantil.**
- **Subtareas:**
 1. Realizar un informe de asesoramiento a su cliente.
 - I. Para realizar el informe tendrá en cuenta factores como la limitación de responsabilidad, el capital mínimo y la fiscalidad.
 2. Solicitud de certificación negativa del nombre o razón social.
 - I. Cumplimentar la solicitud de certificación.
 3. Elaboración del borrador de los Estatutos Sociales.
 - I. El borrador será la base del documento definitivo.
 - II. Remitir la documentación definitiva al Notario Público ante el que será otorgada escritura de constitución.
 4. Liquidación del Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos.
 - I. Obtención de la información adecuada y del documento en la dirección [www. agenciatributaria.es](http://www.agenciatributaria.es).
 - II. Cumplimentar y tramitar el Modelo 600.
 5. Solicitud del Código de Identificación Fiscal (C.I.F.)
 - I. Obtención a través de la dirección www. agenciatributaria.es del documento.
 - II. Cumplimentar y tramitar el modelo 036.
- **Textos**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Documentos de Solicitud de Certificación (Modelo 600 y Modelo 036).
 - Producción: Redacción de informe sobre el asesoramiento de la sociedad mercantil y elaboración del borrador de los Estatutos Sociales.

▪ **Textos orales:**

- Recepción: Exposiciones orales.
- Producción: Exposiciones orales y argumentaciones orales.
- Interacción: Conversación telefónica.

Entrevista con el cliente.

- **Participación de los sujetos en los eventos:** En la situación comunicativa en la que participará el discente, intervendrán varias personas en ausencia, ya que se trata de un inversor extranjero, y en presencia una vez que se produzca la cita con el cliente, por lo tanto también se dará en un primer momento (la conversación telefónica) una comunicación en asincronía y en la entrevista personal con el cliente se producirá en un tiempo simultáneo; la relación del alumno con las personas que intervienen, en este caso el cliente, es de extraños al ser una relación profesional en la que el abogado tendrá que proporcionar la información solicitada y realizar las actuaciones requeridas por su cliente. Se utilizará como modo de comunicación prioritario el lingüístico, tanto oral como escrito.

○ **Competencias:**

El alumno deberá ser capaz de:

- Mantener una comunicación profesional con su cliente tanto en entrevista personal como de forma telefónica.
- Saber obtener la información adecuada a través de las direcciones electrónicas que se le proporciona.
- Obtener, cumplimentar y tramitar la documentación necesaria para una correcta consecución de lo que le propone su cliente.
- Llevar a cabo la constitución de la sociedad mediante la consulta de todos los trámites necesarios al caso y su correcta consecución.

- **UNIDAD 4: DERECHO PENAL**

- **Tarea Final: Redactar escrito de acusación a partir de la información que le proporciona su cliente y del atestado policial.**
- **Subtareas:**
 - 1. Entrevista en su despacho con su cliente.
 - I. El cliente le expone los hechos.
 - II. Le aporta el atestado policial.
 - III. Usted le emplaza a una futura cita en su despacho.
 - 2. Determinación del tipo de delito a partir de la exposición oral de su cliente y del atestado policial.
 - I. Comprensión del supuesto de hecho: Existencia de comportamiento humano; selección de los elementos fácticos; personas involucradas; lugar de los hechos y modalidad de la acción.
 - 3. Análisis jurídico-penal del caso.
 - I. Instrumentos jurídicos empleados: legislación aplicable, jurisprudencia existente y doctrina.
 - II. Estudio de las circunstancias del caso: Existencia de la acción; determinación de la conducta como típica; determinación de la acción como antijurídica, concreción de la culpabilidad; establecimiento de la punibilidad de la acción y comprobación de la ejecución.
- **Textos**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Legislación, jurisprudencia y doctrina aplicable al caso.
 - Producción: Redactar Escrito de Acusación.
 - **Textos orales:**
 - Recepción: Exposición oral del cliente.
 - Producción: Exposición oral.
 - Interacción: Entrevista con el cliente.

- **Participación de los sujetos en los eventos:** En la situación comunicativa en la que participará el discente, intervendrán varias personas aunque principalmente los protagonistas serán su cliente, como víctima de un delito, y usted como profesional responsable de realizar el procedimiento oportuno para la reparación del daño. La comunicación se llevará a cabo en presencia de ambos y, por lo tanto, en sincronía. La relación del alumno con la persona que interviene, en este caso el cliente, es de extraños al ser una relación profesional en la que el profesional en derecho tendrá que proporcionar la información y realizar las actuaciones requeridas por el cliente. Se utilizará como modo de comunicación prioritario el lingüístico tanto oral como escrito.

- **Competencias**

El alumno será capaz de:

- Mantener una conversación con una carga extra de empatía con su cliente para que, por una parte, este le proporcione una información lo más completa posible de los hechos y, por otra parte, que sienta su comprensión como víctima de un delito.
- Saber comparar las diferencias de contenido tanto del texto oral proporcionado por su cliente como del texto escrito que refleja el atestado policial.
- Reflexionar, tras la comparación, sobre las posibles diferencias e investigar aquella información que puede ser importante para la evaluación del delito.

- **UNIDAD 5: DERECHO ADMINISTRATIVO.**

- **Tarea Final: A partir de la solicitud de autorización y de los hechos descritos redactar recurso contencioso-administrativo.**
- **Subtareas:**
 1. Informe sobre los requisitos necesarios para que se considere silencio administrativo.
 2. Informe sobre los requisitos necesarios para acreditar un acto administrativo.
 3. Buscar información sobre la obligatoriedad de la certificación de acto presunto para la existencia de un acto administrativo.
 4. Conclusiones sobre la existencia o la no existencia de los requisitos para acreditar la existencia de acto administrativo presunto.
 5. Informe sobre el contenido del acto presunto.
- **Textos**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Normativa aplicable: Artículos 31, 42, 43 y 57 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (L.R.J.-P.A.C.); Artículo 103.3 de la Ley General de Sanidad, Ley 14/1986 (RCL 1986. 1316) y Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea del 1 de junio de 2010.
 - Producción: Redactar varios informes.
Redacción de recurso contencioso-administrativo.
- **Participación de los sujetos en los eventos:** Presentamos una situación en el que el alumno se tendría que enfrentar al estudio de una serie de textos para llegar a la clarificación de un conjunto de dudas que se pueden presentar en cualquier recurso que se interponga a la Administración, de ahí que la situación comunicativa se caracterizaría por este hecho. Así, solo contemplamos la participación del propio discente en presencia y en simultaneidad. En cuanto al perfil sociolingüístico sería clasificado como el de un nativo necesario para la

comprensión profunda de la documentación. Finalmente se utilizará como medio de comunicación exclusivo el escrito.

○ **Competencias**

El alumno será capaz de:

- Realizar una lectura exhaustiva de la jurisdicción existente.
- Discernir y dilucidar las dudas que presenta el asunto.
- Llegar a conclusiones acertadas y necesarias para el desarrollo global de la situación presentada.
- Exponer de forma escrita, y de manera clara y coherente, las conclusiones a las que se llega tras el estudio de la legislación existente.

UNIDAD 6: DERECHO INTERNACIONAL.

- **Tarea Final: Debate sobre los Tratados Internacionales de Extradición y de sus circunstancias a través del análisis del contenido de un artículo de prensa especializada.**
- **Subtareas:**
 1. Lectura y comprensión del texto escrito sobre el que se debatirá.
 2. Buscar información sobre los tratados internacionales vigentes en la actualidad.
 3. Comprender los mecanismos necesarios para la exposición en español.
 4. Comprender los mecanismos necesarios para la argumentación en español.
 5. Exponer un caso concreto en el sistema jurídico español de extradición.
- **Textos:**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Artículo de prensa especializada.
 - Producción: Esquema para el debate.
 - **Textos orales:**
 - Recepción: Comprender las exposiciones y argumentaciones de los compañeros en el debate.
 - Producción: Expresión de la exposición y argumentación en el debate.
 - Interacción: Intercambio de opiniones en el debate.
- **Participación de los sujetos en los eventos:** Al tratarse de un debate, el evento en el que tendrá que participar el discente se desarrollará evidentemente en relación con varias personas, tantas como intervengan en el mismo. Del mismo modo, el evento se producirá en sincronía y en presencia. Todos los participantes mantendrá entre ellos una relación de igualdad. Finalmente, el perfil sociolingüístico que se requiere es el de un nativo.

○ **Competencias:**

El alumno será capaz de:

- Extraer del artículo de prensa las ideas más controvertidas para el debate.
- De la búsqueda de información sobre las extradiciones internacionales vigentes en España, las ideas que expondrá y argumentará en el debate.
- El conocimiento de los mecanismos de la exposición.
- El conocimiento de los mecanismos de la argumentación y contraargumentación.
- La fluidez necesaria y la claridad para participar en un debate.

- **UNIDAD 7: DERECHO LABORAL**

- **Tarea Final: Desenvolverse en un conflicto planteado en una relación laboral en la que es el propio discente el objeto del despido improcedente.**
- **Subtareas:**
 1. Redactar la papeleta de conciliación.
 2. Celebración de la conciliación.
 3. Ante la falta de acuerdo, elaborar el escrito de demanda ante el juzgado de lo social.
- **Textos:**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Estatuto de los trabajadores.
Convenio colectivo de oficina y despacho.
 - Producción: Redacción de la papeleta de conciliación.
Elaboración del escrito de demanda.
 - **Textos orales:**
 - Producción: Celebración de la conciliación
- **Participación de los sujetos en los eventos:**

En la realización del evento se producirán dos momentos; en primer lugar, y en relación con los escritos a preparar, se desarrollará en una situación de asincronía y en ausencia; en segundo lugar, en cuanto a la celebración de la conciliación esta se realizará en presencia y en sincronía.
- **Competencias:**

El alumno será capaz:

 - Conocer exactamente los pasos que hay que dar una vez que se produce un despido improcedente en España.
 - Ser competente para realizar los trámites jurídicos que hay que realizar en cada uno de los pasos a seguir.
 - Llegar a conocer las características más relevantes del mundo laboral en el sistema jurídico español.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- **UNIDAD 8: DERECHO PROCESAL**

- **Tarea Final: Representación (*roll-play*) de un juicio de faltas.**
- **Subtareas:**
 1. Asignación de los roles en el juicio a cada uno de los discentes.
 2. Visionado de un juicio de faltas real.
 3. Conclusiones de cada uno de los profesionales que intervienen sobre su función en el juicio.
 4. Lectura de los artículos de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (*LECrim.*) en los que se contempla el desarrollo e intervención de cada uno de los participantes en el juicio.
- **Textos:**
 - **Textos escritos:**
 - Recepción: Estructura del juicio de faltas.
Lecturas de los artículos del *LECrim.*
 - Producción: Desarrollo de esquemas de intervención.
 - **Textos orales:**
 - Recepción: Visionado del vídeo.
 - Producción: Representación del juicio de faltas.
 - Interacción: Representación del juicio de faltas.
- **Participación de los sujetos en los eventos:** En este evento intervendría varias personas tantas como lo hacen en un juicio de faltas, cada una de las cuales tendría que representar un papel concreto. El lugar donde se desarrollaría el evento sería en presencia y en un tiempo sincrónico. En relación a la posición jerárquica del alumno en el evento, esta dependería del papel que le correspondiera asumir dentro del juicio de faltas, esta circunstancia condicionaría tanto la relación con las demás personas que intervienen como la función que se desarrollaría en cada caso. Para este tipo de actividad se tienen que poner en marcha no solo los elementos lingüístico sino también aquellos paralingüísticos que cobran tanta importancia como los primeros y que son igualmente importantes para poner en escena

un juicio en el que cada uno de los profesionales que intervienen tienen que tener muy claro que no solo es importante lo que se dice sino también cómo se dice. En este sentido es relevante que el discente comprenda y ponga en práctica todo el conocimiento cultural necesario que se pone en funcionamiento en un evento con las características de un juicio de faltas en el sistema jurídico español.

○ **Competencias:**

El alumno será capaz de:

- Comprender las distintas funciones y competencias que le corresponden a cada uno de los profesionales que intervienen en un juicio de faltas.
- Ser conscientes de los elementos lingüísticos y paralingüísticos que se van a poner en marcha en la representación de la tarea.
- Saber asumir y comprender las distintas funciones y competencias de cada uno de los profesionales que intervienen en un juicio de faltas.
- Comprender no solo el papel que se desempeñe de forma individual en el juicio sino también llegar a comprender el punto de vista y representación de los demás profesionales que actúan en el mismo.
- El alumno sabrá, finalmente, llevar a cabo de forma competente el papel que tenga que desarrollar de forma individual en el juicio así como ser competente en la interacción que se desarrolla en este tipo de eventos.

FASE 3. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

No vamos a desarrollar esta fase por varios motivos que justificamos a continuación: en primer lugar, hemos presentado un currículum real de un curso de español jurídico que se imparte en la actualidad pero el curso de español del derecho es un curso más, aunque con unas características propias, dentro de un conjunto de cursos que se ofertan en el centro, con esto queremos decir que el tronco fundamental de las decisiones metodológicas que se realizan están relacionadas con el conjunto de la escuela y están contempladas en su Plan Curricular. Por lo tanto, la elaboración de este currículum se concibe, como dijimos al principio en su presentación, como un anejo al currículum general; en segundo lugar, desarrollar el programa del curso de español del derecho nos llevaría un tiempo y un espacio que no nos podemos permitir en este trabajo de investigación y, por último y en tercer lugar, siguiendo las apreciaciones de la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012: 73), texto de referencia como hemos señalado desde un principio para llevar a cabo este currículum, “puede decirse que la labor sustancial de caracterización del currículum especializado es la que se desarrolla de acuerdo con el procedimiento de las fases 1 y 2”.

3.5. PERFIL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL DEL DERECHO

Aunque parezca algo obvio, lo primero que no podemos dejar de señalar es que todo profesor de español del derecho –sea cuál sea su formación académica– tiene que contar con una sólida y actualizada formación en la enseñanza de ELE y/o EFE¹⁹⁰.

Parece bastante claro que el profesor de español del derecho tiene que ser un profesional altamente cualificado que no sólo debe tratar textos y géneros jurídicos sino que debe contextualizarlos y comprender profundamente en qué sistema jurídico surgen o se originan. El perfil del docente del español del derecho es diferente al de hace unos años, de forma paralela a cómo ha ido evolucionando la concepción de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad y la enseñanza/aprendizaje del español jurídico¹⁹¹.

A continuación presentaremos los datos obtenidos sobre los cursos de español jurídico que se ofertan en la actualidad así como sobre el perfil de sus docentes. No obstante, tenemos que matizar que pese a que nuestra investigación ha tenido como finalidad el estudio de los cursos tanto dentro como fuera de nuestro país, presentaremos la información que hemos obtenido de los centros del Instituto Cervantes que ofertan los cursos de español jurídico ya que se trata de un estudio completo. Sin embargo, no reflejaremos las conclusiones sobre el perfil de español jurídico en los centros en España puesto que la información obtenida, por su falta de datos¹⁹², carece de valor científico.

El Instituto Cervantes tiene representación en los cinco continentes, de un total de 76 centros (aulas y sedes), 15 de ellos ofertan cursos de español jurídico, traducción jurídica o ambos en 15 de sus centros, por lo tanto el 19.7% de los centros del IC ofertan cursos de español jurídico. De los 15 centros donde se ofertan, 13 pertenecen al

¹⁹⁰ Ya expusimos en el Capítulo 1, el *Perfil del profesor de EFE*, lo que suponía la especialización en la docencia de ELE. El apartado se cierra con una extensa definición y delimitación, según B. Aguirre Beltrán, de las características en la formación como profesor de EFE. Por este motivo, en este apartado nos centraremos exclusivamente en el profesor de español del derecho y damos por consabidas las características del profesor de EFE.

¹⁹¹ Como ya expusimos, es totalmente intencionado, y creemos que también más representativo de la situación actual, el cambio de la denominación de español jurídico a la de español del derecho.

¹⁹² Aunque hemos podido obtener información del perfil de los docentes de español jurídico de los centros privados, dicha información no ha supuesto ni 50% de los centros preguntados: por este motivo hemos decidido no utilizar esta información por la falta de una base empírica sólida.

continente europeo y los dos restantes al continente americano, por lo tanto el 86.7% de la oferta se concentra en Europa.

Vamos a analizar a continuación, y de forma independiente, cada una de las sedes: en todas ellas la oferta es de cursos intensivos (entre 20 y 40 horas), en algunos se oferta solo traducción jurídica, español jurídico y/o ambos, asimismo en algunos centros se oferta la modalidad de taller. En todos los casos señalaremos las sedes en la que se da alguna de estas características. Por otra parte, en el apartado de “Perfil del docente” solo recogeremos el dato de si es licenciado en Derecho o en Filología Hispánica, no recogemos por lo tanto la formación complementaria sino los estudios universitarios principales. Finalmente cuando señalamos en el perfil del docente las iniciales NC (no contesta) indicamos que hemos mandado un correo electrónico a la sede para solicitar información sobre el docente y no hemos recibido respuesta, es decir, que desconocemos esa información.

Para el análisis del perfil del docente de español jurídico en los centros del IC vamos a dividir los resultados en dos grupos:

- Grupo 1 (Europa)
- Grupo 2 (Resto de continentes)

GRUPO 1. EUROPA	
SEDE	PERFIL DEL DOCENTE
1) Belgrado ¹⁹³ (Serbia)	Licenciado en Filología Hispánica
2) Bremen ¹⁹⁴ (Alemania)	NC
3) Bucarest (Rumania)	Licenciado en Filología Hispánica
4) Cracovia (Polonia)	Licenciado en Derecho
5) Hamburgo ¹⁹⁵ (Alemania)	NC
6) Lyon (Francia)	NC
7) Milán (Italia)	Licenciado en Derecho
8) Múnich (Alemania)	Licenciado en Derecho
9) Nápoles ¹⁹⁶ (Italia)	NC
10) Roma (Italia)	Licenciado en Derecho
11) Utrech (Países Bajos)	Licenciado en Derecho
12) Varsovia (Polonia)	Licenciado en Derecho
13) Viena ¹⁹⁷ (Austria)	Licenciado en Derecho

GRUPO 2. RESTO DE CONTINENTES	
SEDES	PERFIL DEL DOCENTE
14) Chicago (Estados Unidos)	Licenciado en Derecho/Licenciado en Filología Hispánica ¹⁹⁸
15) Brasilia (Brasil)	NC

¹⁹³ En esta sede se oferta únicamente Curso de traducción jurídica.

¹⁹⁴ En esta sede se oferta Curso de traducción jurídica + Curso de español jurídico.

¹⁹⁵ En esta sede se oferta el Curso de español jurídico + Talleres de cuatro 4 horas, los títulos de los talleres son los siguientes: *Español jurídico-empresarial; Vocabulario jurídico-penal: Introducción al Derecho Penal español; Introducción al Derecho europeo y sus instituciones.*

¹⁹⁶ En esta sede se oferta el Curso de español jurídico + Curso de traducción jurídica.

¹⁹⁷ El Curso es el único de los ofertados en las diferentes sedes del IC que se denomina *Curso de español para juristas.*

¹⁹⁸ En el correo que hemos recibido los responsables de proporcionarnos la información dijeron que tenían los dos perfiles de profesores. Por este motivo los contabilizaremos en los dos perfiles.

De los 16 docentes (ya que en la sede de Chicago manifiestan tener los dos perfiles de docente): 3 son Licenciados en Filología Hispánica (18.7%); 8 son Licenciados en Derecho (50%) y, por último, desconocemos el perfil de 5 docentes (31.29%).

Según los datos que hemos presentado, los cursos de español jurídico se ofertan en su gran mayoría en Europa y el perfil dominante (desconociendo el perfil de los docentes de 5 sedes) es el de Licenciado en Derecho.

La conclusión que podemos extraer de estos datos es que el perfil del profesor de español del derecho en las sedes del IC está representado por los licenciados en Derecho (con formación en ELE). Desde nuestro punto de vista, el perfil de profesor dominante en estos centros es consecuencia de la dificultad en la enseñanza de estos cursos, de ahí la tendencia hacia la preferencia por docentes que tengan formación universitaria en Derecho. Podemos observar que las exigencias son máximas en estos cursos: el profesor de ELE que quiera ejercer de docente de español del derecho, tiene que concienciarse de que las exigencias son muchas, es evidente que ya no basta con la enseñanza de un léxico especializado, al menos no en estos momentos. El reto parece aún más exigente para el licenciado en Filología Hispánica que tendrá que adquirir un conocimiento profundo del derecho español.

Estos datos nos llevan a la reflexión de que podemos encontrar diferentes perfiles de docentes, no obstante si son filólogos tienen que tener un conocimiento profundo del sistema jurídico español (a través de diferentes posibilidades formativas) ya que, desde nuestro punto de vista, no se puede reducir este tipo de cursos solamente a sus aspectos lingüísticos; en el caso contrario, es decir, que el profesional que imparte el curso sea licenciado en derecho tienen que completar su formación en aspectos lingüísticos –asignatura de la que carecen la mayoría de las facultades de Derecho– y concretamente en ELE o en EFE. Hace ya tres lustros, S. Montero Annerén y J. L. Morales Pastor (2000), reflejaban una situación de la enseñanza/aprendizaje de español del derecho en la que destacaban que “no resultaría difícil comprobar cómo la didáctica del español jurídico se resigna a acudir a listados de palabras de léxico específico o a documentos aislados, muchas veces ininteligibles para el extranjero –pues lo son también para el nativo lego en Derecho– máxime si la labor le viene conferida a un profesor no especialista en la didáctica de E/LE o, en el otro extremo, sin conocimientos jurídicos, como profesor sobrevenido o circunstancial”. Sin embargo, esa situación ya

ha cambiado, las capacidades y conocimientos que se le exigen al docente hace que se convierta en un profesional altamente cualificado en EFE.

3.6. ASPECTOS PECULIARES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DEL DERECHO: EL SISTEMA JURÍDICO Y EL DISCURSO JURÍDICO

En este apartado resaltaremos aquellos aspectos que diferencian la enseñanza/aprendizaje de español del derecho de otras áreas de EFE: estas características que tienen que ser tenidas en consideración es que el discurso jurídico se origina, contextualiza y adquiere su pleno sentido dentro de un sistema jurídico y un ordenamiento jurídico que tienen unas peculiaridades propias en relación con otros que coexisten en la actualidad. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con J. L. Morales Pastor (2000) quien, al presentar el trabajo con un texto como propuesta didáctica de un curso de español jurídico, llegó a la siguiente reflexión, “la tarea a través del atestado tiene, a un tiempo, el propósito de la reflexión sobre la especificidad lingüística y sobre el sistema jurídico. ¿Cómo es posible hacer comprender el significado de ciertas formas lingüísticas, si no se entiende previamente su sentido en un todo, en el proceso que las justifica?”. De igual forma, y compartiendo su punto de vista, pensamos que no es posible comprender y enseñar la parte sin comprender el todo, el término sin el contexto en el que se originó, la manifestación lingüística de un sistema sin conocer el sistema. Por este motivo, en esta parte analizaremos el sistema jurídico¹⁹⁹ en primer lugar y, a continuación, de forma más extensa, el lenguaje jurídico español contextualizado en el sistema jurídico y en el ordenamiento jurídico en el que surge. Asimismo, y dada nuestra formación académica partimos del discurso jurídico para llegar al sistema que lo genera.

¹⁹⁹ Nuestra presentación sobre el sistema jurídico no es muy extensa ya que es a través del discurso jurídico donde lo podemos apreciar. Asimismo, como nuestro objetivo no consiste en realizar un informe sobre derecho comparado, la experiencia docente nos ha demostrado que es en el transcurrir de las clases donde se puede dilucidar e inferir mediante los conocimientos de nuestros alumnos, profesionales del derecho, gran parte de estas diferencias de los diferentes ordenamientos jurídicos.

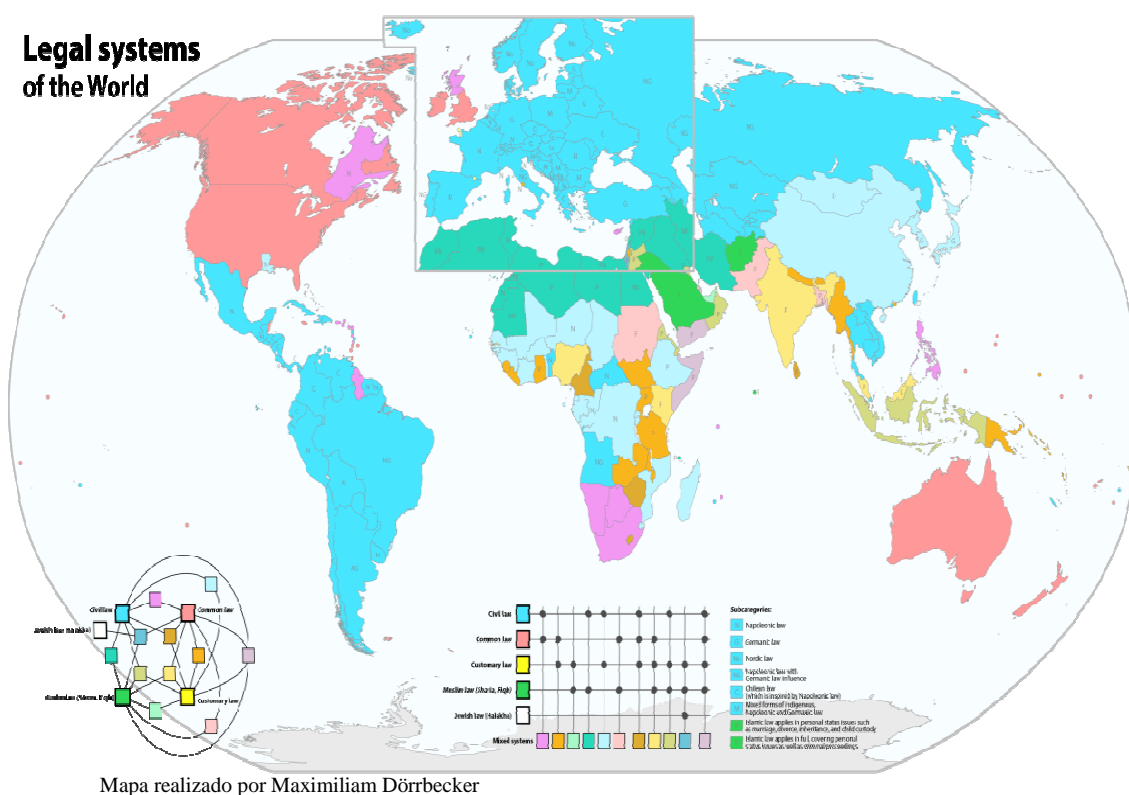
3.6.1. UNA JUSTICIA: DOS SISTEMAS JURÍDICOS

De forma general, un sistema jurídico representa un conjunto de normas o ideas sobre lo qué es el Derecho en un país concreto o en un conjunto de países que comparten un sistema: en síntesis es la representación de cómo se comprende y se aplica la justicia según la interpretación que se haga de esta a través del Derecho. Bajo estas premisas se han constituido a lo largo de la historia dos maneras de concebir el Derecho pero, al mismo tiempo y dentro de estos sistemas homogéneos, cada país a su vez posee sus propias peculiaridades, sus propios “subsistemas u ordenamientos jurídicos”.

El primer aspecto que tenemos que tratar en relación a la enseñanza/aprendizaje del español del derecho es clarificar tanto las principales diferencias entre los dos grandes sistemas jurídicos más importantes del mundo occidental como aquellos aspectos en los que convergen. El conocimiento de estas diferencias resulta fundamental para la enseñanza ya que, como venimos exponiendo a lo largo de nuestro trabajo, no se trata solo de la enseñanza exclusivamente de un léxico específico sino que hay que contextualizarlo en un sistema jurídico concreto que generará a su vez unos géneros propios que tendrán tanto rasgos comunes como rasgos propios en relación con otros géneros originados en otros sistemas. Por lo tanto, parece claro, al menos desde nuestra concepción de esta lengua de especialidad, que el componente lingüístico se une irremediabilmente en su contextualización con un sistema, con una institución. Por esta razón, como señala S. Pastor Cesteros (2004: 310), un curso de lengua de especialidad jurídica podrá tener diferentes contenidos según sea el idioma sobre el que se imparte porque, como señala la autora, y esto es lo importante y lo que tiene que estar muy presente en un curso de español del derecho, “las leyes y el funcionamiento de los profesionales del Derecho pueden ser distintas” y de hecho lo son, aunque sea parcialmente, en cada país.

El español del derecho se enmarca dentro del sistema jurídico del *Civil Law* y, dentro de esta primera división, el sistema jurídico español a su vez contiene una serie de peculiaridades de las que debe ser consciente el docente para su enseñanza. Empecemos por el análisis de los dos grandes sistemas jurídicos actuales del mundo occidental. Los dos grandes sistemas jurídicos que podemos apreciar en el mapamundi que representamos a continuación son el *Civil Law* (de color azul) sistema al que pertenece la mayoría del continente europeo, excepto el Reino Unido, así como Centroamérica y Sudamérica, y el *Common Law* (de color rojo) al que pertenecen los países angloparlantes como Reino Unido, Estados Unidos, Australia o Canadá. Los

otros sistemas jurídicos que aparecen representados son el *Customary Law*” (de color amarillo); el *Muslim Law*” (de color verde) y el “*Jewish Law*” (de color blanco).



En definitiva, los diferentes sistemas jurídicos se dividen en cuatro grandes familias:

- La familia del Derecho Continental o neorromanista, también conocido por su término inglés o *Civil Law*.
- La familia del Derecho Anglosajón, también conocido por su denominación en inglés o *Common Law*.
- La familia del Derecho socialista.
- Los sistemas de Derecho religioso.

En el mundo occidental existen dos tipos de sistemas jurídicos, el Derecho Continental o *Civil Law* y el Derecho anglosajón o *Common Law*, sobre las diferencias y semejanzas entre ambos sistemas trataremos a continuación, no sin antes hacer hincapié en que cada país tiene su propia “adaptación” a cada uno de los dos grandes sistemas que vamos a analizar, ya que cada país tiene una historia propia, además de

una historia compartida. La adaptación del sistema jurídico a cada país se denomina *ordenamiento jurídico*, que es definido por E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 145) como “el conjunto de normas jurídicas que, dispuestas de acuerdo con unos principios, se aplican en un lugar y un tiempo determinados para garantizar la convivencia pacífica, construida sobre el valor de la justicia”. Las fuentes del ordenamiento jurídico español, según se dispone el artículo 1 del Código Civil son la ley, la costumbre y los principios generales del derecho.

A través del siguiente cuadro podemos apreciar las diferencias más importantes entre ambos sistemas:

CIVIL LAW	COMMON LAW
–Su origen es romano-germánico	–Su origen se sitúa un siglo antes que el <i>Civil Law</i> , se crea en el mundo anglosajón aunque también tiene como base el Derecho romano
–Supremacía de la Ley ²⁰⁰	–La Jurisprudencia ²⁰¹ es una de las fuentes principales del Derecho ²⁰²
–Los jueces tienen como misión “aplicar” la ley	–Los jueces tienen una gran influencia
–Fuertemente “codificado”	–Fuertemente “casuístico” (es decir, lo fundamental es el precedente)

²⁰⁰ Como consecuencia de esta supremacía de la ley, este sistema jurídico también es denominado *Derecho legislativo*.

²⁰¹ Se entiende por *jurisprudencia*, según el *Diccionario Jurídico de Aranzadi* (2012), “el criterio constante y uniforme en la aplicación del Derecho derivado de las resoluciones reiteradas de los órganos jurisdiccionales. En este sentido, puede ser entendida como la doctrina jurídica resultante de las decisiones judiciales y, en especial, de las Sentencias (...)”.

²⁰² Por este motivo, también se llama *Derecho judicial o de los jueces*.

El *Common Law* es la base del Derecho, con algunas diferencias, en Inglaterra, Gales, Estados Unidos²⁰³, Canadá, Australia y la mayoría de países de la Commonwealth.

Las características más destacadas de este sistema son: su base en la tradición del *Common Law*, un sistema de leyes originado en los jueces y que se va completando y desarrollando con sus decisiones desde hace siglos hasta la actualidad. En este sistema, diferente al nuestro, es muy importante la idea del “precedente”, importancia que se relativiza mucho en los sistemas judiciales del *Civil Law*, en el que se parte de la leyes que se han recogido con antelación en los diferentes códigos (Código civil, Código penal... etc.) y que se convierten en la base de la llamada “doctrina legal”.

Por otra parte, en el sistema jurídico inglés los tribunales están muy jerarquizados, de modo que los superiores ejercen su autoridad sobre aquellos que son inferiores.

Los jueces en este sistema tienen dos papeles fundamentales: por un lado, ejercen la jurisprudencia y, por otro lado, establecen el significado de las leyes aprobadas por el Parlamento.

El sistema procesal es “acusatorio o adversarial”, opuesto al sistema inquisitorial de nuestro derecho continental, pues no es el juez el que investiga el caso y reúne las pruebas, sino las partes en disputa, y es función del magistrado el dictar sentencia según la evidencia presentada ante él (Russell y Locke: 1992).

Por lo tanto, un curso de español del derecho debe contextualizarse en el sistema jurídico al que pertenece: el sistema jurídico continental o *Civil Law* y dentro de un ordenamiento jurídico propio. Esta división se hace más relevante dependiendo de la procedencia de nuestros estudiantes, ya que si estos son de origen anglosajón debemos resaltar estas diferencias respecto al sistema en el que ellos se han formado. Igualmente interesante resulta resaltar estas características cuando trabajamos con un grupo de estudiantes con formación jurídica en ambos sistemas —desde este punto de vista se pueden proponer actividades de interacción en la que cada estudiante aporte argumentos

²⁰³ Como indican E. Alcaraz Varó, M. A. Campos Pardillos y C. Miguélez (2006: 7), el derecho norteamericano tiene muchas coincidencias, como hemos señalado, con el derecho inglés pero también tiene ciertas diferencias o peculiaridades, estas se concretan en primer lugar en “el doble sistema de soberanía compartida, la federal y la de los estados”, en segundo lugar, “la mayor importancia de la codificación en el ordenamiento jurídico norteamericano” y por último, “la aportación creativa en lenguaje y en conceptos jurídicos, sobre todo en el Derecho mercantil y en el administrativo, propia de una sociedad que se encuentra en una sociedad acelerada”.

a favor o en contra de ambos sistemas jurídicos²⁰⁴—. Este conocimiento de los dos sistemas jurídicos más importantes en Occidente tiene, asimismo, un fuerte componente sociocultural, ya que como señala E. Alcaraz Varó (1994: 5), “la historia nos sirve para explicar muchos aspectos de la realidad y no podía ser menos con el inglés –y nosotros añadimos que también con el español– jurídico”. De este modo, tanto el inglés jurídico como el español jurídico son como son porque “están cargados de una historia singular que ha ido dando sentido a cada uno de los términos dentro del contexto sociocultural en el que nacieron”.

Situado ya el derecho español dentro de un sistema, una descripción más focalizada de nuestro derecho nos conduce a una primera división entre el Derecho Público y Derecho Privado. El primero, que tiene como protagonista al Estado y a cuantos entes representan a los poderes públicos, tutela directamente los intereses públicos o generales. Está formado por el conjunto de normas que atañen a la organización y funcionamiento del Estado, de la Administración, de los entes autonómicos, los locales y los públicos, y a sus relaciones con los ciudadanos. El Derecho Público abarca el Derecho Constitucional, el Administrativo, el Penal, el Procesal, etc.

El Derecho Privado es el conjunto de normas que atañen a las actividades de las personas físicas o jurídicas entre sí, o a las de los entes públicos cuando actúan como particulares. El Derecho Privado abarca todas las ramas del Derecho Civil y el Mercantil, (E. Alcaraz Varó y B. Hugues, 2002).

Otra posible división que se realiza sobre el Derecho es aquella que distingue entre el Derecho sustantivo y el Derecho adjetivo. El primero trata de los derechos y obligaciones de las personas físicas y jurídicas; el segundo, también llamado Derecho procesal, es el que regula los procedimientos utilizados por los tribunales en la administración del Derecho sustantivo.

Estas diferencias se ponen de manifiesto en las diferentes tipologías de los textos jurídicos –de ahí la importancia que le concedemos a la Teoría de los géneros y al estudio de las macroestructuras textuales que analizaremos posteriormente– ya que las

²⁰⁴ El debate se puede basar en estas palabras de E. Alcaraz Varó (1994: 9) “los ingleses estiman que su derecho, basado en el precedente, es claro, flexible y está constantemente actualizado. *Claro* porque, gracias a él, los abogados pueden aconsejar a sus clientes con mayor seguridad; *flexible* frente a los rígidos códigos articulados de la Europa continental, (...) y *actualizado* porque los jueces, al resolver un problema relativamente nuevo, están complementando y adaptando, es decir, actualizando el precedente en cuestión”.

taxonomías no son universales ni en sus géneros ni en las ramas del Derecho y varían de un ordenamiento jurídico a otro (A. Borja Albi, 2007: 149).

3.6.2. EL DISCURSO JURÍDICO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL DEL DERECHO

El lenguaje jurídico español ha sido ampliamente analizado desde una perspectiva oracional, es decir, desde el punto de vista de su microestructura, por esta razón aunque hagamos mención a algunos aspectos oracionales, nos centraremos en el análisis de su macroestructura. De esta forma seguimos una línea continua entre los planteamientos del capítulo 3, *La Lingüística Aplicada a la Didáctica de EFE*, y su aplicación al análisis del discurso jurídico español.

Antes de comenzar con el análisis del discurso jurídico, tenemos que precisar que el lenguaje jurídico²⁰⁵ se subdivide en diferentes áreas entre las que destacan:

- a) Español jurídico legislativo, se trata del lenguaje de las leyes, de las normas.
- b) Español jurídico jurisdiccional, aquel que pertenece a los juristas.
- c) Español jurídico administrativo, es aquel lenguaje propio de las Administraciones Públicas.
- d) Español jurídico notarial, es el lenguaje utilizado por los notarios como representantes legales.

Cada una de estas variantes tiene sus características propias; en nuestro análisis vamos a poner el foco de atención en el español jurídico jurisdiccional –paradigma del lenguaje jurídico– ya que, entendido como lengua de especialidad y restringida a un ámbito profesional, los estudiantes de español del derecho como lengua de especialidad tendrán un contacto más directo con este tipo de lenguaje y con los textos que de él se originan. No obstante, cuando tratemos el tema de los géneros jurídicos presentaremos textos representativos de los cuatro ámbitos mencionados.

²⁰⁵ Graciela E. Vázquez (2008: 139), propone otra subdivisión, para la autora es necesario distinguir los distintos conceptos cuando hacemos referencia al discurso jurídico, así las diferentes áreas de este son: a) Discurso normativo; b) Discurso parlamentario y c) Discurso forense o judicial. Es este último aspecto del discurso jurídico el que más nos interesa ya que se trata de aquel discurso que “se produce en el ámbito de la administración de justicia, abarca el discurso de las partes y los fallos y sentencias, que constituyen el discurso de poder institucionalizado del campo de la Justicia”.

El lenguaje jurídico jurisdiccional es el lenguaje generado por los profesionales del Derecho (jueces, abogados, fiscales, etc.) y es, sin duda, con este tipo de lenguaje con el que mantendrá una relación más directa aquellos profesionales del Derecho no españoles que desean conocer las características de nuestro sistema jurídico y de su lenguaje como parte fundamental de este y símbolo de su estructura.

Si bien no podemos afirmar que todo el lenguaje jurisdiccional carezca de los recursos y características básicas de los textos formales que les son propios, y que, como justamente señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 17), “la literatura jurídica, entendiendo por tal los escritos de los jueces y de los juristas, está llena de bellísimas páginas, cuya lectura constituye un deleite para la razón y un goce para la sensibilidad del lector”, es decir, que nos podemos encontrar ejemplos de textos bien contruidos y que respetan las características de la textualidad de los textos profesionales y formales, lo cierto es que es que estos rasgos y alabanzas solo se pueden aplicar a una minoría de los textos jurídicos y a una serie de autores que sí han adquirido la competencia discursiva suficiente para poder realizar textos bien contruidos desde el punto de vista lingüístico-textual. Desgraciadamente la mayoría de los textos jurídicos se caracterizan por una serie de desviaciones o anomalías, de diferente grado, que hacen percibir el lenguaje jurídico como un lenguaje oscuro, arcaico, barroco²⁰⁶ y, en consecuencia, un lenguaje que no representa, y por lo tanto se distancia, de la sociedad del siglo XXI.

Estas peculiaridades del lenguaje jurídico español, que privan a los textos jurídicos de la textualidad exigida a los textos formales tienen que ser pulidas progresivamente hasta que lo que hasta ahora es una excepción (los textos legales bien contruidos) se convierta en una norma en las diferentes manifestaciones lingüísticas del Derecho español. Para conseguir este objetivo se hace imprescindible la unión de la Filología y el Derecho a través de la implantación de asignaturas obligatorias que tengan en consideración la enseñanza de la competencia discursiva en los futuros juristas –hecho que hasta ahora no se ha producido ni siquiera con la nueva reforma universitaria y la implantación de los grados—. Otra opción, aunque menos recomendable desde nuestro punto de vista, sería la formación específica sobre la adquisición de esta competencia a través de cursos formativos obligatorios una vez que

²⁰⁶ Estas peculiaridades han llegado a tal extremo que se habla del *Legalese*, que se define como “el género, registro, dialecto o *disglosia* (Danet, 1984) de una clase profesional que intenta, ya retener una posición de distancia y autoridad con respecto a sus receptores, ya mantener un registro técnico necesario para su área de actividad y desarrollo operativo (Klinck, 1992)”.

se termine la formación académica. La opción que se está dando en la actualidad es la oferta de cursos formativos, no obligatorios, para los profesionales en ejercicio o la elaboración de una serie de informes y recomendaciones sobre el lenguaje jurídico, no vinculantes, por parte del Ministerio de Justicia²⁰⁷ y que comentaremos más adelante.

Lo cierto es que estas desviaciones pueden tener una explicación en la formación lingüística, o mejor dicho en la ausencia de esta, de los juristas españoles en los que paradójicamente, y pese a ser una práctica profesional donde el lenguaje y su dominio están muy presentes, en cierta forma se ha minimizado la importancia del componente lingüístico en los asuntos legales y aunque se están tomando medidas, como lo demuestra la publicación de diferentes informes²⁰⁸ por parte del Ministerio de Justicia, lo cierto es que son medidas posteriores. Consideramos que sería más efectiva una clara y continua colaboración entre dos disciplinas interrelacionadas como son la Lingüística y el Derecho, y no tanto la tibia relación que mantienen en la actualidad ambas disciplinas ya que, y pese a su importancia, se trata de colaboraciones puntuales. Graciela E. Vázquez (2008: 137) ya reconoció hace años que “tradicionalmente, en la carrera de derecho no aparecen asignaturas que aborden la problemática lingüística del discurso jurídico ni las técnicas de expresión oral y escrita, a pesar de que el lenguaje es la herramienta principal en el trabajo del abogado (...)”. Estas palabras siguen teniendo la misma vigencia que cuando se pronunciaron.

No sería tan preocupante la situación si no estuviésemos hablando de que el discurso jurídico se erige como un tipo de discurso performativo (J.Austin y J.Searle,

²⁰⁷ *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje Jurídico* (Ministerio de Justicia, Gobierno de España), está compuesto por una serie de documentos que tienen como objetivo “el empleo de un lenguaje más sencillo y comprensible en el ámbito jurídico”. El Informe surge como consecuencia de *La Carta de Derechos del Ciudadano ante la Justicia*, “aprobada por unanimidad en el Congreso de los Diputados el 16 de abril de 2002, hace de la claridad del derecho una política pública y reconoce a la ciudadanía el derecho a comprender. Ante esta necesidad, se constituyó la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico que en septiembre de 2011 presentó su informe al Consejo de Ministros”.

²⁰⁸ Los Informes de la Comisión para la modernización del lenguaje jurídico a los que hacemos referencia son:

- *Informe sobre lenguaje oral*, dirigido por A. Briz Gómez (Universidad de Valencia).
- *Informe sobre lenguaje escrito*, dirigido por E. Montolío Durán (Universidad de Barcelona).
- *Informe sobre plantillas procesales*, dirigido por J. Borrego Nieto (Universidad de Salamanca).
- *Informe sobre lenguaje de las normas*, dirigido por S. Gutiérrez Órdoñez.
- *Informe sobre políticas públicas comparadas*, dirigido por C. Carretero González (Universidad Pontificia de Comillas).
- *Informe sobre lenguaje jurídico en los medios*, dirigido por M^a Peral Parrado.

1962) ya que es un discurso que tiene evidentes consecuencias no solo en el individuo sino también en la sociedad en su conjunto, con lo que queremos resaltar la importancia de la Lingüística, de la palabra, en los hechos que se derivan de las decisiones judiciales. No se pone en entredicho la competencia profesional de los juristas, se pone en entredicho su competencia discursiva y más concretamente la ausencia de la adquisición de esta en los planes de estudio de las facultades de Derecho, en los anteriores y en los actuales. Sobre la adquisición de esta competencia son muy esclarecedoras las siguientes palabras de J. M^a Gutiérrez Álvarez:

La competencia discursiva, uno de los tres componentes de la competencia pragmática –junto a las competencias funcional y organizativa–, resulta fundamental en la formación del jurista. El dominio y desarrollo de esta competencia es especialmente importante en la enseñanza del español jurídico ya que el estudiantado debe ser capaz de, primero, diferenciar los distintos tipos discursivos existentes en el lenguaje jurídico y, segundo, producir textos que formen parte de los llamados “géneros profesionales” en los que estén presentes las convenciones organizativas, formales y estilísticas propias del ámbito académico y laboral que se trate, en este caso el ámbito jurídico.

De modo que la mejora de esta competencia va más allá de la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Se trata de que exista una función instrumental tendente a la satisfacción de un desempeño profesional (2011: 155).

Con este propósito y siendo consciente de la importancia que tiene la enseñanza de los rasgos que definen el discurso jurídico español, dividiremos el análisis de sus características en las siguientes partes: a) características del discurso jurídico escrito; b) características del discurso jurídico oral.

3.6.2.1. EL DISCURSO JURÍDICO ESCRITO

El discurso jurídico escrito, ampliamente estudiado, recibe como si de un adjetivo propio se tratase la calificación de “oscuro” e incluso “oscurantista”²⁰⁹.

²⁰⁹ Sabemos que la definición de “oscurantista” en referencia al discurso jurídico escrito tiene una serie de connotaciones de las que carece el adjetivo “oscuro”. De este modo, si buscamos el adjetivo *oscurantista* en la vigésimo tercera edición digital del *DRAE* (2014) podemos leer: “1. Perteneciente o relativo al oscurantismo”, por lo que tenemos que seguir buscando, y de este modo encontramos la siguiente definición de *oscurantismo*: “defensa de ideas o actitudes irracionales o retrógradas”. El matiz es intencionado si lo comparamos con la definición de *oscuro* en su acepción número 6 del citado diccionario: “Dicho del lenguaje o de una persona: Confusos, faltos de claridad, poco inteligibles”.

Sobre esta falta de claridad del lenguaje jurídico español, pocas palabras son tan contundentes como las siguientes de F. Vilches Vivancos:

El lenguaje jurídico resulta oscuro para la mayor parte de los ciudadanos que no saben interpretar muchas de las normas jurídicas, que, además, les afectan directamente en su vida de ciudadanos libres en una sociedad democrática (...), las normas y documentos de la Administración y de la Judicatura han de ser “explicados” por los empleados públicos o los profesionales del derecho. Y, en cuestiones del lenguaje puramente jurídico, se dice que se contrata un abogado no para que te defienda, sino para que te traduzca (2012: 203).

El acto comunicativo, por lo tanto, no se realiza adecuadamente o es deficiente porque el destinatario no comprende el mensaje, es decir, que tanto las normas como los documentos administrativos, junto con las normas jurídicas²¹⁰ tienen un destinatario: el ciudadano medio para el que el mensaje no es comprensible. En este aspecto es en el que se produce la necesidad de cambio en el discurso jurídico escrito: la adaptación del mensaje a su destinatario²¹¹. Este asunto junto con una necesaria mejora en la competencia discursiva del emisor del discurso son las bases sobre las que se sustenta la idea de la modernización del lenguaje jurídico.

²¹⁰ La definición de *norma jurídica* del *Diccionario Jurídico Aranzadi* (2012) es: “Prescripción dotada de sanción externa coactiva asumida como propia por una organización pública. Su estructura se compone de un supuesto de hecho y una consecuencia jurídica. El conjunto de normas jurídicas vigentes constituye el ordenamiento jurídico”.

²¹¹ E. de Miguel Aparicio (2000: 7), y bajo el epígrafe de *El texto jurídico-administrativo como texto comunicativamente fallido* ya señalaba la comunicación deficiente que se produce entre emisor y receptor si este último no entiende el mensaje. De este modo podemos leer que según la autora “la eficacia comunicativa de este tipo de texto, como dijimos, depende precisamente de que el emisor se ajuste al esquema previsto de antemano, para lo cual se sirve, entre otros recursos, de giros y fórmulas que ocupan un lugar preestablecido en la estructura del texto (*de conformidad* y *en el supuesto de que*, en nuestro breve ejemplo anterior). Pero lo que habría de servir de ayuda constituye más bien un corsé extremadamente rígido que dificulta el discurrir fluido del mensaje y de la construcción. Asimismo, el exceso de subordinación, en busca de la precisión y explicitud, desencadena rupturas de la construcción gramatical que entorpecen la legibilidad del escrito. Textos como el párrafo-frase precedente exigen del lector un esfuerzo suplementario que no garantiza, con todo, su recta comprensión. De ahí que, en principio, se pueda caracterizar el lenguaje jurídico-administrativo como un lenguaje fallido”.

En este sentido, J. A. González Salgado habla de una doble paradoja, la paradoja del objeto y la paradoja del contenido:

La paradoja del objeto se puede definir como el desajuste que se produce entre el lenguaje empleado en los documentos jurídico-administrativos y las características de la mayoría de los receptores de esos documentos. Cualquier ciudadano, con independencia de su condición social o nivel cultural, es objeto de escritos que emanan de la Administración o de instituciones que usan un lenguaje que muchos expertos consideran poco apropiado (un lenguaje para el ciudadano que el ciudadano no entiende) (...). La paradoja del contenido hay que definirla como el procedimiento empleado por el lenguaje de los juristas con el que se intenta conseguir la máxima precisión, pero que tiene como resultados la ambigüedad y la complejidad (2007: 1).

En primer lugar, maticemos el supuesto oscurantismo de las normas jurídicas. Como es sabido, toda sociedad democrática cuenta con un marco normativo superior que es la *Constitución*, definida en el *DRAE* (2014), en su 4ª acepción como la “Ley fundamental de un Estado que define el régimen básico de los derechos y libertades de los ciudadanos y los poderes e instituciones de la organización política”. Es, por lo tanto, la Constitución un texto que ya en su definición reconoce como uno de sus destinatarios a los “ciudadanos”, en nuestro caso, a los ciudadanos españoles. Dentro del discurso jurídico escrito debemos distinguir diferentes áreas en las que la utilización de un lenguaje más o menos ambiguo o poco claro (en definitiva, “oscuro”) depende de cuál es su finalidad, su objetivo. Así, por ejemplo, el lenguaje de las normas se caracteriza por su generalidad y abstracción, ya que la referencia a los actos no es concreta y se manifiesta en un discurso escrito que sí tiene como rasgo la claridad, sin embargo, y dentro de este mismo discurso jurídico escrito un ejemplo de todo lo contrario, es decir de falta de claridad, es el discurso que caracteriza a las sentencias; pero, al igual que en las normas, el destinatario es el mismo: el ciudadano. Por lo tanto, este supuesto “oscurantismo” no se puede aplicar al discurso jurídico en general sino que se focaliza en lo que anteriormente hemos denominado “lenguaje jurisdiccional”; por este motivo será el lenguaje utilizado por los juristas nuestro centro de interés y nuestro objeto de análisis.

En cuanto a la enseñanza/aprendizaje del español del derecho el oscurantismo no se debe tanto a los tecnicismos utilizados propios de cualquier ámbito profesional sino sobre todo a cuestiones supraoracionales y “desviaciones” sintácticas que no solo complican de manera innecesaria la expresión sino que transmiten una clara falta de

competencia discursiva por parte de sus emisores. Por este motivo una colaboración seria y sistemática entre Derecho y Filología²¹² puede llevar como resultado la producción de textos legibles y coherentes desde el punto de vista lingüístico.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO JURÍDICO ESCRITO

En este apartado, vamos a realizar un análisis de aquellas características del discurso jurídico escrito que contravienen las normas lingüísticas. El estudiante de español jurídico tiene que ser consciente como receptor de textos jurídicos escritos que algunos problemas que pueden presentar estos, en cuanto a su inteligibilidad, no se deben a un déficit en su competencia lingüística en español sino que existen una serie de “desviaciones” o “distorsiones” que dificultan su comprensión no solo a ellos como hablantes no nativos sino a los propios hablantes nativos. La enseñanza/aprendizaje del español del derecho tiene que sustentarse en las siguientes bases: la toma de consciencia de la falta de textualidad en textos jurídicos escritos; las destrezas y estrategias necesarias para la recomposición del sentido del texto y, finalmente, la producción por parte del discente de textos jurídicos escritos adecuados y coherentes.

Partimos de un análisis del lenguaje jurídico escrito que supere la oración²¹³ por dos motivos: en primer lugar, porque desde este punto de vista analítico focalizaríamos nuestra atención en la ortografía, aspectos gramaticales (en particular, problemas relacionados con la subordinación) y el léxico (fundamentalmente, unidades terminológicas y usos arcaicos de algunos términos que pueden dificultar la comprensión del documento), el resultado de este tipo de análisis sería interminables listas de componentes concretos del lenguaje jurídico con dudosa utilidad didáctica.

Por este motivo queremos adoptar una perspectiva más amplia, supraoracional, que tome como punto de partida las actuales propuestas de la Teoría del discurso como unidad de análisis. Asimismo, y para ser coherentes con las propuestas teóricas expuestas en el Capítulo 2 sobre la Didáctica de EFE, al partir del discurso como unidad

²¹² Destacamos la publicación semestral de la *Revista Llengua i Dret* dedicada a los estudios académicos sobre el lenguaje administrativo y jurídico, el derecho lingüístico, la política lingüística y sociolingüística. La editora es la *Escola de Administració Pública de Catalunya* (EAPC) de ahí que el director de la revista la defina como “la revista de la lengua del derecho y del derecho a la lengua”.

²¹³ Estudios bajo el análisis clásico de la Lingüística, es decir, partiendo de la oración como unidad de análisis, y bajo la división en los tres niveles: morfosintáctico, lexicológico y semántico están representados por obras como las de L. A. Hernando Cuadrado, *El lenguaje jurídico*, ed. Verbum, 2003. Obra en la que aparece por ejemplo cuando se hace referencia a la posición del adjetivo (pág. 19) a ocho estructuras diferentes con sus respectivos ejemplos.

de análisis y de los géneros textuales propios del ámbito jurídico, nos proponemos ser conscientes de las verdaderas dimensiones y características del lenguaje jurídico español a través de estos y de su concreción en una serie de textos contextualmente dependientes.

Uno de los aspectos que, sin duda, destaca en el discurso jurídico escrito es, en general, el relacionado con las reglas sintácticas: muchos de los textos jurídicos se caracterizan por dos rasgos definitorios; en primer lugar, por un uso artificioso de la sintaxis y, en segundo lugar, por errores, desde el punto de vista lingüístico, que no son propios de las características textuales que se le supone a un documento escrito formal. Estas cuestiones, que pueden ser subsanadas con un conocimiento lingüístico más profundo por parte de los emisores, dificultan la comprensión de los textos jurídicos a los estudiantes de español del derecho ya que no se producen debido a una competencia lingüística insuficiente sino que se trata de “ruido” que distorsiona el mensaje y que dificulta indudablemente su comprensión. Estos problemas sintácticos han sido puestos de manifiesto por los analistas del lenguaje jurídico. Desde nuestro punto de vista este aspecto —junto con otras cuestiones relacionadas con el léxico, temas que trataremos con posterioridad— son los problemas más graves pues denotan una falta de formación lingüística que no es propia ni del tipo de texto ni del nivel sociocultural del emisor.

Las características²¹⁴, o para ser más exactos las desviaciones o “patologías”²¹⁵, más destacadas del discurso jurídico escrito y que el estudiante de español del derecho tiene que conocer son:

²¹⁴ Para la descripción de las características del discurso jurídico escrito nos hemos basado en parte en la información aportada así como de los ejemplos presentados en el informe sobre el discurso escrito denominado *Estudio de campo: el lenguaje jurídico escrito español* (2011) dirigido por E. Montolío Durán ya que se trata, como su nombre indica, de un estudio empírico con una sólida base científica. No obstante, el texto está destinado a los juristas nativos —nuestra investigación tiene como destinatario a los juristas no nativos— por lo que hemos realizado una adaptación de su contenido para los discentes de cursos de español del derecho. Nos parece un documento único en cuanto al análisis supraoracional del lenguaje jurídico que no se limita sólo a señalar aquellos aspectos incorrectos o que se pueden mejorar de este, sino que también explica el origen del error y se proponen alternativas, aspectos estos, junto con un punto de vista más amplio y adecuado a las corrientes lingüísticas actuales en su análisis, lo que nos parece especialmente interesante, de ahí que consideremos que su utilidad se puede extender a los cursos de español del derecho como enseñanza de EFE.

²¹⁵ E. Montolío Durán (2011) denomina *patologías* a aquellos rasgos del español jurídico escrito que se desvían de las buenas prácticas y de las características que deben contener todo texto formal. Estas patologías tienen diferentes grados así tenemos desde las que son claramente antinormativas o las que atentan contra la legibilidad del texto —que son las más graves desde nuestro punto de vista— y aquellas que dificultan la interpretación pero no la impiden.

1. EL PÁRRAFO

El párrafo es, junto a la oración, una unidad básica de estructuración textual e informativa. Al “trocear” la información en párrafos conseguimos que el texto resulte más comprensible. Además, los párrafos deben ser coherentes con los otros párrafos del texto, por lo tanto el párrafo se constituye en una unidad de sentido en sí misma y en relación con los restantes del texto; y tienen una estructura global que los contiene, la cual reconocemos como texto.

De este modo, una segmentación deficiente, una mala distribución de la información o la presentación de temas ajenos al sentido global del texto dificultan la legibilidad²¹⁶.

- Párrafos unioracionales

Se trata de párrafos compuestos por una sola oración, es decir, que no se ha segmentado la información interna del párrafo mediante puntos y aparte que presente el contenido poco a poco, sino que se opta por una sola oración que contiene una serie de subordinadas y en muchos casos, además, se les añade incisos. Esto provoca la lectura y la relectura del texto para llegar a entender no solo el contenido sino las referencias internas del propio párrafo; afecta, por lo tanto, a la coherencia y a la cohesión del texto.

- Párrafos excesivamente largos

Una de las características más notables del discurso jurídico escrito, como han puesto de manifiesto varios autores, es la tendencia a acumular mucha información en un solo párrafo, de modo que este acaba por alcanzar una extensión considerable en comparación con los textos de carácter general (E. Alcaraz Varó y B. Hugues 2002, E. Samaniego Fernández 2005).

Estos párrafos tan largos²¹⁷ son susceptibles de fragmentación ya que, y a pesar de poseer unidad temática, desarrollan más de una idea que se puede constituir en párrafos independientes.

²¹⁶ L. A. Hernando Cuadrado (2003: 48), sin embargo, dice que “en los textos jurídicos se tiende a expresar los contenidos ordenadamente y con la mayor claridad posible, distribuyéndolos en párrafos independientes, separando adecuadamente sus partes mediante comas (...)”, es decir, que da por generalizada esta práctica.

- Transición entre párrafos

Es posible encontrar también problemas en los mecanismos para unir un párrafo con otro. A veces estas dificultades conllevan la ruptura del hilo argumental y, como consecuencia, la pérdida de coherencia.

Ejemplos de esta deficiente transición interparafrástica es:

- Uso al principio del párrafo de la locución *Pero es que...* que, por su marcado carácter coloquial e impropio de un texto formal no resulta adecuado. Otros conectores propios al registro formal para señalar el contraargumento son: *Ahora bien...* o *Sin embargo....*
- Uso al principio del párrafo de la locución prepositiva *De lo que...* con carácter consecutivo que sí es normativo en una oración pero no como inicio de párrafo. Otros conectores más apropiados son: *De lo anterior...* o *De lo expuesto en el párrafo anterior...*

2) RUPTURA DE LA ESTRUCTURA ORACIONAL O ANACOLUTOS

Estas rupturas se producen como consecuencia de la construcción de oraciones muy extensas, así cuanto mayor es la complejidad sintáctica de la oración mayor es el riesgo de perder el hilo y de incurrir en errores de concordancia o en rupturas de la oración, lo que provoca ambigüedades (E. Alcaraz Varó y B. Hugues, 2002).

Junto a estos anacolutos oracionales, en el discurso jurídico escrito se pueden observar otras rupturas que no están provocadas por la extensión de la oración sino que se originan por la estructura formal –aspectos que analizaremos posteriormente– de los textos jurídicos españoles. Un género donde podemos observar estas rupturas de la superestructura del texto es la sentencia, ya que como se señala en *Estudio de campo: el lenguaje jurídico escrito español* (2012: 23) (en adelante *Estudio de campo*), “principalmente el encabezamiento y el fallo, se inician con una oración subordinada de

²¹⁷ Frente a la característica de la excesiva longitud de los párrafos a veces, y de forma incorrecta también, se produce el fenómeno contrario, esto es, párrafos muy segmentados, excesivamente cortos que se podrían unir con elementos relacionantes a los párrafos anteriores o posteriores. Unido a esta característica también se producen cambios de párrafo temáticamente injustificado o un cambio de párrafo que no contiene una idea nueva.

participio o gerundio²¹⁸ o con una oración completiva que no tienen una oración principal a la que subordinarse”.

En relación con la gravedad de los errores especialmente en las sentencias judiciales, como hemos señalado, para algunos autores (E. Alcaraz Varó y B. Hugues, 2002: 21) “lo más grave (en las sentencias) no es la falta de elegancia o de gracia estilística sino la incoherencia sintáctica y el anacoluto” ya que evidentemente el estilo del autor es algo personal y subjetivo mientras que las incoherencias sintácticas y los anacolutos constituyen de manera objetiva una clara deficiencia en la competencia discursiva de este.

²¹⁸ Ejemplo de anacoluto por la introducción de una cláusula subordinada de participio y otra de gerundio que no tienen oración principal es la presentada en el *Estudio de campo: lenguaje escrito jurídico español* (2011: 24):

Vista y oída, en juicio oral y público, por la Sección Primera de la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional, la causa dinamante del sumario 5/2005, Rollo de Sala 8/2005, procedente del Juzgado Central de instrucción nº1, por un delito de integración en organización terrorista y seis delitos de amenazas terroristas. (...)

Siendo Ponente el Magistrado D..... quién por medio de la presente expresa el parecer del Tribunal.

[SAN 5247/2006, Madrid, Encabezamiento]

Este anacoluto se podría evitar simplemente formulando la oración en voz activa:

La Sección Primera de la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional **ha visto y oído**, en juicio oral y público, la causa dimanante del Sumario 5/2005 (...).

Ejemplos de la introducción de cláusulas completivas sin oración principal suelen ser habituales en el *Fallo* ya que se utiliza esta parte de la estructura de la sentencia como el verbo principal, así en otras partes como *Referentes de hecho* no se produce esta ambigüedad puesto que la denominación de la parte no es susceptible de confundirse con ningún verbo introductorio. De este modo podemos ver el siguiente anacoluto:

Fallo

- 1) **Que** debemos absolver y absolvemos ...
- 2) **Que** debemos condenar y condenamos ...

Se puede evitar el anacoluto comenzando la exposición en el *Fallo* con un verbo ya que “Fallo” es una parte de la sentencia y en ningún caso puede funcionar como verbo principal:

Fallo

Condeno...

2. EL TRATAMIENTO DE LAS MODALIDADES DISCURSIVAS: DESCRIPCIÓN, NARRACIÓN Y ARGUMENTACIÓN

Antes de iniciar este apartado, queremos puntualizar que para algunos autores no existen “textos puros”, es decir que no se darían textos puramente narrativos o descriptivos. Esta es la línea de investigación de J. M. Adam (1992, 2005) para quien los textos se caracterizan por su carácter heterogéneo y por este motivo prefiere hablar más que de modalidades discursivas de “secuencias prototípicas”²¹⁹, o de H. Casalmiglia Blancafort y A. Tusón Valls (2001) para las que los textos se seleccionan, y las modalidades discursivas a las que pertenecen, en relación con la finalidad dominante en el texto²²⁰.

Es fácil identificar el lenguaje jurídico con un tipo de discurso: la argumentación. Se da tanto en el discurso escrito –especialmente en las sentencias– como en el oral y parece estar plenamente arraigada en el emisor de un texto jurídico. Sin embargo, como señala el *Estudio de campo* (2011: 28), “no existe ni entre los profesionales ni tampoco entre los especialistas en discurso jurídico una consciencia paralela de que otras secuencias textuales constituyen también una parte esencial...” como partes complementarias y que aportan solidez a las argumentaciones. Por este motivo aparecen una serie de desviaciones en cuanto al tratamiento de las modalidades discursivas que se podrían evitar con un conocimiento más profundo sobre las mismas.

Veamos algunas de estas deficiencias a la hora de describir o de narrar, o cuando se produce la mezcla de modalidades discursivas:

- La descripción en el discurso jurídico escrito

La descripción es considerada, sobre todo si la comparamos con la argumentación, relativamente sencilla en cuanto a las normas que son necesarias cumplir para su correcta realización. Además, se trata de un tipo de discurso que obligatoriamente tiene que aparecer en diferentes géneros porque una finalidad

²¹⁹ J. M. Adam propone las siguiente secuencias prototípicas: la *secuencia descriptiva*; la *secuencia narrativa*; la *secuencia expositiva*; la *secuencia argumentativa* y la *secuencia dialogal*.

²²⁰ De este modo y en relación con las modalidades discursivas que hemos enunciado, un texto se considera narrativo si su finalidad es informar; es descriptivo si su finalidad es dar detalles de cómo son las personas, animales y objetos; por último, es argumentativo si su finalidad es defender y/o rebatir opiniones e ideas para convencer y persuadir.

muy básica de la descripción tiene que ser pintar con palabras para que recreemos el referente descrito, sin ningún tipo de ambigüedad, en la mente del receptor. El problema surge cuando no se respetan las convenciones lingüísticas de la descripción o no se dispone de una estructura mental de cómo se realiza una descripción así como de las diferentes clases de descripciones. Como resultado, se produce desorden, y en ocasiones incoherencia, descripciones que pueden producir ambigüedad en el texto y por lo tanto dificultan su interpretación²²¹.

- La narración en el discurso jurídico escrito

La narración es un tipo de discurso habitual en el lenguaje jurídico escrito, además su importancia reside fundamentalmente, como se señala en el *Estudio de campo* (2011: 30), “en su función de base *empírica* o *factual* del proceso argumentativo y de la decisión final del juez; esto es, los fragmentos narrativos están en la base del razonamiento jurídico²²²”.

²²¹ El ejemplo que nos presenta *Estudio de campo* (2011: 29) es el siguiente:

En esta diligencia se hace constar que en la bajera sótano del domicilio se encontró un sistema hidropónico con varias plantas de marihuana, unas setenta en total, que se encontraban regadas con agua dentro de unos maceteros. Había un sistema de control de agua (de la dureza del agua, etc.). Y **al otro lado (el lector no puede saber, porque no se ha dicho en el texto, al lado de qué se encuentra el sistema)** había un sistema hidropónico con plantas más pequeñas con riego, luz y ventilación que tenía noventa agujeros y unas treinta plantas ya nacidas de unos veinte o treinta centímetros de altura. **En el centro (referencia espacial ambigua, el centro del sótano o del sistema)** había una maceta conteniendo una planta de marihuana ya hecha de donde se extraían los esquejes para plantar. Se hace constar que existían varios tubos de extracción de aire y de refrigeración del local y que en el cuarto de al lado había dos semilleras de color blanco, de corcho, una de ellas con ciento cuarenta y cuatro agujeros para meter semillas y la otra con unos doscientos agujeros y en una estantería había tres focos de luz para calentar los semilleros y que nacieran las plantas. Asimismo **en una terraza (se cambia el objeto de la descripción)** había seis plantas de 1,65 metros de altura y en el tercer piso varias plantas cortadas y colgadas para secar. **Junto al sofá (se da también una ambigüedad espacial ya que el sofá puede estar situado en el sótano o en la terraza)** había un rollo de bolsas de plástico para congelar alimentos y una báscula color gris con letras EK5055 máximo 5 Kilos.

[SJS 2 –2010. Pamplona: Hechos probados, sexto]

²²² Esta circunstancia se da en una de las partes que componen la estructura de la sentencia, la denominada *Hechos probados*, donde el redactor, en este caso el juez, tiene que construir su propio relato –que es el legitimado y sobre el que se asienta el razonamiento– a partir del relato de otros locutores.

La narración cobra especial protagonismo en el género jurídico de la sentencia y en el atestado²²³.

Las principales deficiencias narrativas que se pueden encontrar son:

- Encadenamiento confuso de las acciones relatadas: esta estructuración inadecuada se produce por un uso incorrecto de los signos de puntuación o, por defecto, por su ausencia –con este último procedimiento se fragmentan los sucesos y se favorece la comprensión–²²⁴.
- Uso inadecuado de los tiempos verbales. Estas pueden ser fundamentalmente de tres tipos:
 - Combinación de formas verbales de presente y formas verbales de pasado en un mismo párrafo para narrar los sucesos acontecidos en el pasado.
 - Uso incongruente de los tiempos del pasado (por ejemplo, utilización de pretéritos perfectos donde, de acuerdo con la variedad estándar de español, cabría esperar formas del pretérito indefinido).
 - Uso antinormativo de formas de gerundio que, debido a su defectividad temporal, impiden “anclar” en un momento preciso la acción descrita por el verbo.
- Omisión en la narración de las acciones²²⁵.

²²³ A este respecto hay que precisar, como así lo hace S. Montero Annerén y J. L. Morales Pastor (2000: 145) que “si atendemos a la división del atestado en actos de investigación y actos de constatación, nos será fácil comprobar que en aquéllos, toda vez que es precisa la pesquisa policial para su descubrimiento, se combinan funciones comunicativas de narración y de descripción”.

²²⁴ Esta confusión aparece de forma más evidente en la parte de la estructura de la sentencia denominada *Fundamentos de Derecho* donde a la falta de claridad en la narración se le añade el hecho, bastante frecuente, de que esta se ve interrumpida por las valoraciones a través de incisos del juez con lo que la dificultad en la comprensión e interpretación correcta del texto se multiplica.

²²⁵ El ejemplo que se presenta en *Estudio de campo* (2011: 37) es muy significativo, así podemos leer el siguiente fragmento en el que se pondrá entre corchetes y en negrita la frase que ha suprimido el juez:

Inocencio fue detenido en la calle Mar Moliner de la población de Yebes por agentes de la policía **[cuando estaba]** en el interior de su vehículo.

[STS núm. 1353/2009, Referentes, primero]

- Interrupción de la narración por la enumeración: a pesar de ser una combinación necesaria, el problema surge cuando se trata de una mezcla imprecisa en la que de pronto en plena narración se inserta –sin previo aviso– en el relato, como consecuencia, se extiende aún más la oración que conlleva irremediabilmente a la confusión y a la dificultad en la comprensión. Se debe delimitar más claramente, por lo tanto, dónde termina la narración y dónde comienza la enumeración.
- Problemas para reconocer quién realiza la acción narrada: como señala el *Estudio de campo* (2011: 41), “saber quién lleva a cabo los hechos constituye una información de rango básico de cualquier narración, especialmente en la jurídica, en la que el propósito es, finalmente, atribuir culpabilidad o inocencia a alguien”. Algunos de los procedimientos que anulan la ambigüedad de la identificación del agente de la acción son el uso de: los nombres propios; de los nombres comunes clasificadores (por ejemplo: la víctima); de los pronombres personales y de los morfemas de persona del verbo²²⁶.
- Mezcla de descripción y narración: la descripción aparece de forma casi obligada en muchos géneros jurídicos. Es muy importante que los redactores de textos jurídicos sepan en qué momentos están narrando una sucesión de actos y en qué momento están describiendo elementos

²²⁶ Sin embargo, el abuso del gerundio conlleva muchos problemas de ambigüedad, E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 106) explican este uso excesivo del gerundio por influencia en el español jurídico del Derecho francés: lo que tiene como consecuencia la dificultad en establecer quién realiza la acción ya que, como es sabido, el gerundio es una forma no personal, es decir, no marca la persona. Vemos a continuación un ejemplo del *Estudio de campo* (2011: 42) de las consecuencias negativas, a nivel lingüístico, y en este caso también interpretativo, que se aprecian en el abuso de la utilización del gerundio en el discurso jurídico escrito:

PRIMERO. – Contra la sentencia de primera instancia que declara a Dña. Beatriz totalmente incapaz para gobernarse por sí misma y administrar sus bienes, **acordando** se proceda a la constitución de la tutela, nombrándose a tal fin al Instituto Tutelar de Bizkaia, se ha interpuesto recurso de apelación por Dña. Beatriz **denunciando** una errónea valoración de prueba porque la minusvalía que padece la misma no le impide desenvolverse en sus ocupaciones habituales y rutinarias dentro de la actividad que desarrolla en el caserío, e **interesando** se nombra a su hermana Dña. Mari Luz como tutora en vez del Instituto Tutelas de Bizkaia.

relacionados con esos actos, cuando no se tiene consciencia de estas diferencias tampoco se utilizan los recursos lingüísticos adecuados con la consecuencia de cierto caos en el fragmento.

- Mezcla de narración y argumentación. Un tipo de discurso que caracteriza al lenguaje jurídico es la argumentación –que trataremos a continuación– pero en determinadas ocasiones, y de forma coherente, nos la encontramos en unión con la narración: el problema de comprensión surge cuando ambas aparecen mezcladas de forma confusa, así podemos leer en el *Estudio de campo*:

La *argumentación* es, sin duda, la secuencia textual que mejor caracteriza el género jurídico de la sentencia, género que constituye como tal un ejercicio de razonamiento. La elaboración de una argumentación clara, robusta y consistente con los principios jurídicos constituye, por tanto, un objetivo primordial de todo juez. Esta argumentación no precede a los acontecimientos que constituyen el núcleo del proceso jurídico, sino que se derivan de ella. De ahí que con frecuencia –casi podría decirse que de modo necesario–, la argumentación de la sentencia esté estrechamente vinculada a lo narrado. Ahora bien, la vinculación entre hechos probados y razonamiento elaborado por el juez no debe traducirse lingüísticamente en un conglomerado confuso de fragmentos de uno y otro tipo mezclados sin ningún tipo de delimitación sintáctica (...) (2011: 40).

- La importancia de la argumentación

Es evidente la importancia de la argumentación en los textos jurídicos –tanto orales como escritos– porque una de las bases del Derecho es aportar argumentos a favor o en contra de algo mediante la razón pero también se desprende la idea de la persuasión con la finalidad de convencer de algo a alguien. Como consecuencia de su relevancia en el lenguaje jurídico se debe hacer especial referencia a la modalidad argumentativa ya que quien domina las técnicas lingüísticas de la argumentación podrá aportar más solidez a sus actuaciones profesionales en el ámbito del Derecho.

De este modo, podemos apreciar una serie de errores en el uso de la argumentación en el discurso jurídico escrito entre los que destacan:

- El orden de las premisas y de la conclusión: a veces podemos encontrar textos en los que no es posible identificar claramente cuáles son las premisas y cuáles son las conclusiones. Un recurso que, sin duda, evitaría esta ambigüedad sería la utilización de recursos lingüísticos que introduzcan y presenten las razones que sostienen una conclusión.
- Incisos que interrumpen la argumentación. La introducción de incisos, que es algo característico del lenguaje jurídico, dificulta la fluidez del texto y por lo tanto su comprensión ya que se tiene la sensación de estar leyendo una argumentación “intermitente” o “interrumpida”²²⁷. No obstante, está claro que no se pueden eliminar porque la razón de su introducción en el discurso está motivada por el afán de precisión en cambio sí se hace necesaria su simplificación o su introducción mediante oraciones independientes.
- Los saltos argumentativos. Estos saltos se producen porque los juristas, debido a que los argumentos se repiten y son conocidos por su comunidad profesional, omiten ciertos pasos intermedios del proceso normal de la argumentación y se da por hecho que el destinatario lo sobreentiende.

²²⁷ Un ejemplo de esta argumentación interrumpida por continuos incisos que dificultan no solo su lectura sino también —siendo esta la consecuencia más grave— su comprensión, es el ejemplo siguiente:

Así quien de modo consciente, aunque no pertenezca, a la organización terrorista contribuye a la consecución de sus objetivos, y no de modo ocasional o esporádico, sino continuo a través de diversos artículos periodísticos publicados en periódicos del entorno de la izquierda abertzale, aportando elementos favorecedores de aquella actividad, está realizando una actividad delictiva encuadrable en lo que cabría entender como un acto de colaboración con organización terrorista, especialmente si por sus conocimientos, entorno en el que se desarrolla su actividad, y ámbito social en el que se desenvuelve, es consciente de los datos que brinda, el tratamiento de la información, no contribuye sólo a la información pública o censura social necesaria en toda sociedad democrática, por agrio que sea el contenido de la información obtenida lo sea frente a estructuras socio –políticas, sino que se introduce en la dinámica de favorecer la estrategia terrorista.

[SAN 5247 –2006, Fundamentos, primero, a)].

- Encadenamiento de argumentaciones sin señalización. Normalmente es insuficiente una sola argumentación, lo más habitual es que se encadenen una serie de argumentaciones sencillas en las que las conclusiones de unas funcionan como premisas de las otras.
- Uso de los conectores y marcadores textuales: las premisas de un argumento pueden estar introducidas mediante un conector de tipo casual, del tipo de *porque, ya que, visto que, puesto que, dado que, debido a que, pues etc.*, o mediante estructuras como *<al + infinitivo>*. Además, el español jurídico dispone de algunos conectores causales específicos como *a tenor de* o *en tanto en cuanto*.

De igual forma, existen numerosos marcadores que indican la conclusión del argumento: *así que, de manera que, de modo que, por lo que, de ahí (que), por ello/eso, por este motivo, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, en conclusión, (así) pues*. Como ocurría en los marcadores causales, existen marcadores consecutivos que son propios del lenguaje jurídico español; por ejemplo un marcador muy utilizado es *de tal suerte que*. De la misma manera que los marcadores exclusivos nombrados anteriormente, este tampoco es incorrecto, sin embargo se recomienda el uso de otros más comprensibles.

A veces lo que ocurre es que se usan marcadores discursivos, pero se utilizan de forma incorrecta. Un caso muy significativo es el señalado por *Estudio de campo* (2011: 54) en relación a la presencia en los textos jurídicos españoles del marcador *en todo caso*, ya que como se señala “en el español común, este marcador tiene un valor que ha recibido el nombre de *reformulador de distanciamiento* (Portolés 1998: 142)” y se utiliza con dos finalidades: por un lado, para indicar que la información anterior a la aparición del marcador debe ser descartada y, por otro lado, que la información que se presente tras el marcador es relevante. En este segundo sentido, se recomienda sustituir el marcador *en todo caso* por otros marcadores más habituales y, sobre todo, carentes de ambigüedad como *en cualquier caso, de todos modos* o *como mucho*.

4. LA ENUMERACIÓN

En el discurso jurídico escrito encontramos una gran profusión de enumeraciones, especialmente en las sentencias. Estas aparecen por varias causas: en primer lugar porque se trata de textos informativos y en segundo lugar, por la precisión que caracteriza a esta lengua de especialidad en la que las enumeraciones aportan precisión²²⁸. Sin embargo, y, como señala el *Estudio de campo* (2011: 56), “pese a su aparente simplicidad, para que una enumeración alcance los propósitos de eficacia e inteligibilidad, ha de reunir una serie de requisitos, tanto desde el punto de vista de su estructura (...) como desde el punto de vista de la conceptualización y el contenido de esta operación discursiva”. Nadie puede dudar de la necesidad de la enumeración en los textos jurídicos que, como hemos dicho, se caracterizan por su densidad informativa así como por su afán de precisión, estas dos características tienen su expresión más adecuada en la enumeración. Sin embargo, el problema surge, y como consecuencia no se llega a alcanzar los objetivos propuestos, cuando aparece un uso desviado de este recurso. Veamos algunos de los problemas más destacados en relación con el uso de la enumeración:

- Ausencia de introducción a la enumeración. Si bien al utilizar una expresión que enuncie que a continuación vamos a realizar una enumeración sobre un tema concreto, facilita en gran medida la comprensión del texto y convierte los datos en información, por el contrario la ausencia de estas expresiones anunciadoras y delimitadoras tiene como consecuencia que el lector del texto, en este caso del texto jurídico, tenga que realizar un esfuerzo interpretativo ya que no será hasta la finalización de la lectura de esta cuando podrá otorgarle todo el sentido léxico pleno y adecuado a la misma. A veces, incluso, pueden aparecer estas expresiones, pero pueden resultar tan imprecisas que realmente no son eficaces. Por ejemplo, al utilizar la expresión *lo siguiente*.

²²⁸ Debemos precisar que, si bien en el discurso jurídico la enumeración se caracteriza por su frecuencia, no es exclusivo de este sino que la enumeración es considerada como una característica común a los textos profesionales, ya que en todos se persigue la concreción que, sin duda, aporta este recurso.

Por lo tanto, es recomendable el uso de estas expresiones de forma adecuada y precisa que faciliten la interpretación del texto a la hora de introducir enumeraciones en los textos jurídicos.

- Otros problemas que aparecen en las enumeraciones son: se nos anuncia un marco temático contextualizador de sus componentes y aparecen elementos que no pertenecerían a este marco, es decir, se produciría una falta de correspondencia temática –en otros casos encontramos también falta de correspondencia numérica–; la heterogeneidad de los elementos enumerados o la dificultad para separar los elementos enumerados o enumeraciones truncadas entre otros.

5. LAS EXPRESIONES ANAFÓRICAS EN LOS TEXTOS JURÍDICOS

Las expresiones anafóricas, como es sabido, solo aparecen cuando ya se ha mencionado el elemento al que hacemos referencia, es lo que se denomina “el referente”. Si en los textos jurídicos, como decíamos anteriormente, aparece una gran cantidad de información, también es lógico que aparezcan una gran cantidad de expresiones anafóricas. Sin embargo, el uso incorrecto de estas expresiones se ha considerado una de las principales fuente de ambigüedad en su interpretación. Estos problemas interpretativos pueden ser consecuencias de dos desviaciones principalmente:

- Dificultad para identificar el referente. Los motivos que dificultan, en mayor o menor grado, la identificación del referente son: los problemas de concordancia (la expresión anafórica no concuerda con su referente); la excesiva distancia entre el referente y la expresión anafórica (consecuencia de oraciones excesivamente largas) y, por último, la no existencia de un referente explícito o la identificación poco clara o ambigua del referente.
- Aparición de sintagmas nominales anafóricos inadecuados. Esta segunda característica si bien no sería tan grave como la anterior desde el punto de vista interpretativo, tampoco favorece un discurso jurídico escrito actualizado y moderno. Hacemos referencia a unos determinantes arcaicos o poco naturales como introductorios del sintagma nominal o

referente, esto es, expresiones como *la anterior pretensión*, *las dichas órdenes* o *la mentada representación*, por ejemplo.

6. LA PUNTUACIÓN

Pese a poder considerarse, en principio, un problema menor no lo es tal por dos motivos: en primer lugar, porque la incorrección o la ausencia de los signos de puntuación no son propias de un texto que se sitúa en un nivel formal y culto no solo por su contenido sino porque se le presupone este nivel a sus emisores; y, en segundo lugar, porque un uso no adecuado de los signos de puntuación puede tener como consecuencia una difícil interpretación, o en los casos más preocupantes, una interpretación errónea del contenido. Este mal uso de los signos de puntuación, y sus consecuencias, ha sido puesto de manifiesto por numerosos estudiosos del lenguaje jurídico español: J. Bayo Delgado, E. Alcaraz y B. Hughes (2002: 113) o L. M^a Cazorla Prieto (2007: 122). Quizá una de las opiniones más contundentes es la de J. Bayo Delgado (2001: 649) quien llega a afirmar que “junto con el caos sintáctico, y muy ligado a él, los errores más frecuentes en los escritos forenses se deben al mal uso de los signos de puntuación, especialmente la coma”.

Veamos, por lo tanto, las principales desviaciones en el uso de los signos de puntuación:

- La coma. El mal uso de la coma puede conllevar problemas de diferentes grados, así podemos encontrar desde errores que no dificultan la comprensión (por ejemplo: escribir coma entre el sujeto y verbo que pese a su carácter antinormativo no impide la comprensión) hasta otros que resultan más graves porque afectan directamente a la comprensión del texto y es necesario una relectura para que el receptor reestructure mentalmente el contenido.
- El punto y coma. El desconocimiento por parte del emisor del texto escrito del uso del punto y coma hace que sea una de las incorrecciones más usuales. La incorrección más habitual es el uso de la coma o del

punto en lugar del punto y coma para separar elementos complejos con puntuación interna.

7. LA SUBORDINACIÓN

En muchos textos originados en el español profesional se utiliza las construcciones paratáticas –pensemos por ejemplo en el español de la sanidad, el español científico o el español del turismo– y las construcciones hipotáticas en menor medida. Sin embargo, el español del derecho destaca por el uso que realiza de la hipotaxis por encima del uso de la parataxis. El empleo de la subordinación para la expresión de una idea compleja, como es el caso de la expresión mediante el lenguaje de conceptos jurídicos, es totalmente lógico y necesario; pero el problema surge cuando por la falta de destreza en el uso de una construcción sintáctica mucho más compleja se cometen una serie de errores que consiguen el efecto contrario al que tiene por objetivo el uso de la subordinación: que pensamiento y razonamiento se ajusten lo máximo posible a su expresión lingüística. En el momento en el que la subordinación no aporta precisión al contenido sino confusión, esto significa que el uso de esta no es ni correcto ni adecuado.

El uso de la subordinación de los textos jurídicos españoles es quizá uno de los aspectos más estudiados y señalados como caracterizadores del discurso de esta lengua de especialidad; sin embargo lo más interesante es analizar la causa de su uso; por un lado, como hemos repetido en diferentes ocasiones, en un lenguaje como el jurídico que se caracteriza por su afán de precisión es lógico que, debido a un contenido complejo, le corresponda una representación lingüística compleja que se evidencia con la aparición de numerosas oraciones subordinadas, pero, por otro lado, tenemos que considerar que una de las causas de su uso se debe a una prolongación –en algunos casos innecesaria– de una forma de expresarse muy anclada en el pasado de entender el Derecho, con lo que se perpetúan en los profesionales un uso, en este caso, inadecuado de la subordinación ya que no respondería a un contenido complejo y se acercaría a una especie de formulismos sintácticos aprendidos y continuados. Es en este aspecto en el que se puede mejorar desde el punto de vista lingüístico y lo que contribuiría a una progresiva modernización del lenguaje jurídico español.

Destacamos, en este sentido, estas palabras del jurista y lingüista, J. Bayo Delgado:

El lenguaje forense no tiene por qué ser extremadamente sencillo. Las ideas que se manejan no lo son y la estructura sintáctica debe correr paralela. Lo que se defiende aquí es que la complejidad no se lleve más allá de lo necesario, lo cual es siempre relativo y sujeto al estilo personal. Introducir estructuras sintácticas muy complejas requiere un dominio de la lengua (y de la puntuación, como veremos) muy alto, que pocos tienen. La inexorable consecuencia es que bajo la apariencia de maestría lingüística lo que se demuestra es ignorancia pedante (2002: 39).

Lo cierto es que los problemas derivados de la subordinación, así como los provenientes de las expresiones anafóricas, se sitúan como dos de las desviaciones más importantes del español jurídico escrito.

Analizamos a continuación los dos aspectos señalados en relación con el uso inadecuado de la subordinación:

- La subordinación como procedimiento de construcción del párrafo

La primera de las consecuencias al utilizar la subordinación como un mecanismo para construir la estructura del párrafo es la posibilidad de encontrar párrafos completos compuestos por una sola oración –podríamos decir que casi todas las sentencias adolecen de esta práctica–. Esto conlleva la imposibilidad no solo de delimitar con claridad la información principal y la información secundaria sino que también impide una comprensión clara y profunda del contenido expuesto, al menos mediante una sola lectura²²⁹. Evidentemente, y desde el punto de vista lingüístico, se pueden hacer textos más comprensibles si en el mismo párrafo, y en lugar de un uso excesivo de la subordinación, se tendiese más a la separación mediante el punto, donde fuese posible, de oraciones independientes en las que se respetase la unidad de sentido y la comprensión.

²²⁹ A esta confusión se añade a veces, además, la omisión de la oración principal.

- Usos antinormativos de la subordinación

Como se señala en el *Estudio de campo*:

El segundo gran problema de la subordinación en los textos jurídicos tiene que ver con el empleo de mecanismos de subordinación –ya se trate de nexos subordinantes o formas no personales– extraños o incluso incorrectos según la norma culta del español. El empleo de mecanismos de subordinación que no forman parte de la lengua estándar dificulta la comprensión por parte de lectores no familiarizados con el discurso jurídico y ocasiona, en ocasiones, que los textos resultantes sean ambiguos o costosos de interpretar. A grandes rasgos, es posible identificar dos tipos de mecanismos de subordinación extraños: (i) nexos subordinantes no estándar y (ii) subordinadas con formas no personales (infinitivos, gerundios y participios) (2011: 115).

En cuanto al uso de los nexos subordinantes no estándares puede producirse por dos motivos: por el uso de nexos poco frecuentes o extraños en la lengua común –por ejemplo *siendo que*, *sin que*, *para el caso en que*²³⁰– o por el empleo de nexos subordinantes que sí se reconocen en la lengua común pero que adquieren un significado especial o diferente en la lengua jurídica –por ejemplo, los pronombres y adverbios relativos así como las preposiciones con usos subordinantes–.

Finalmente, el uso de formas no personales del verbo con una finalidad subordinante supone verdaderos problemas de interpretación ya que, como es sabido, estas formas carecen de cualquier tipo de información en relación a la persona que realiza la acción, el número, el tiempo, etc. Dentro del uso de las formas no personales del verbo destaca el uso del gerundio²³¹ que es la forma más utilizada y la que más problemas de interpretación conlleva.

²³⁰ En el *Estudio de campo* (2011: 116) se presentan los siguientes ejemplos, justo al lado pondremos la locución o locución conjuntiva que es más adecuada.

Llegados los días fijados para la celebración del acto de Juicio, comparecieron las partes debidamente asistidas y representadas, se declaró el acto bien constituido y, **siendo que** (dado que) ...

Dicha opción deberá ser ejercitada en el plazo de cinco días desde la notificación de esta sentencia; **para el caso en que** (si) la demandada no ejercite ningún tipo de opción de forma expresa ...

²³¹ No vamos a incidir en este aspecto ya que ha sido una de las características más analizadas del español jurídico, solo recordamos las causas del uso incorrecto del gerundio: con valor de posteridad, con valor de causa/consecuencia, con valor ilativo o con valor relativo, también llamado el *gerundio BOE*. En todos estos casos, se trata de estructuras incorrectas, no permitidas por la norma culta del español, dado que el gerundio no expresa una circunstancia.

8. OTROS ASPECTOS SINTÁCTICOS

Las desviaciones más importantes son:

- Disposición en los elementos de la oración

El orden natural de la oración se invierte de forma bastante común debido a una serie de causas que se pueden corregir fácilmente y que no obedecen a ninguna motivación que no sea la de perpetuar unas estructuras sintácticas que lo único que aportan al texto es oscuridad. La disposición artificial y artificiosa con la que se rompe el orden lógico de la estructura sintáctica del español se puede deber a:

- La propia disposición de los componentes de la oración.
- Uso de incisos que interrumpen la linealidad de la lectura.
- La posición del adjetivo (ejemplo:[...] *existiendo fundados indicios de la comisión de un delito* [...] [Impugnación recurso de apelación. Escrito del Ministerio Fiscal. Diligencias previas 773/08]).
- Anacolutos, fenómeno muy frecuente en los textos jurídicos y que tienen diferentes grados así desde construcciones ilógicas en el uso de las preposiciones hasta segmentos oracionales completos.

- Uso de la voz pasiva

Al dar más relevancia al actor de la acción verbal, en español la voz activa es la más frecuente. La voz pasiva es, en cambio, una construcción en que se presenta otra perspectiva: se resalta el elemento paciente (pasiva perifrástica) o el evento (pasiva refleja), es decir, se intenta ocultar la identidad del que realiza la acción: este uso de la pasiva ha sido interpretado por E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 111) como representativo de la intención de la “despersonalización, generalización, exención de responsabilidad, distanciamiento y estatismo, propios del que se sabe que ostenta un poder frente a los ciudadanos”; por lo tanto, el recurso lingüístico ocultaría una intención pragmática que hay que normalizar con la elección de la voz activa.

No obstante, en relación con el uso de la voz pasiva, tenemos que precisar que, según el *Estudio de campo*:

Tanto en los textos periodísticos como en los textos jurídicos, la referencia a eventos de la realidad es necesaria y constante (...). El profesional que escribe textos jurídicos puede sentir la conveniencia de optar por una perspectiva que ponga en primer plano el elemento que ha sufrido las consecuencias de un evento o el propio evento; por esta razón, las oraciones pasivas aparecen en las sentencias con frecuencia, aunque no siempre responden a la necesidad de abandonar la perspectiva agentiva, sino más bien a la intención de redactar el documento en un estilo pretendidamente formal (2011: 130).

Por lo tanto, si bien se reconoce la necesidad del uso de la voz pasiva en determinadas ocasiones, y existe consenso en considerarlo un rasgo característico del español jurídico (E. Alcaraz Varó y Hugues, 2002) en el discurso jurídico escrito aparecen, sin embargo, otras ocasiones en las que su utilización resulta problemática. Veamos en qué estructuras ocurre esto:

- Si al utilizar la pasiva refleja se omite el complemento agente, el receptor del mensaje no entiende bien quién ha realizado la acción, lo que provoca falta de claridad. A través de la transformación de la oración pasiva en activa podemos comprobar mediante el siguiente ejemplo cómo el mensaje resulta mucho más claro:

Se impugna por la actora el listado de acreedores elaborado por la Administración Concursal de la concursada FEMARAL SL al haberle reconocido como contingentes los créditos que ostentaba...

Por

La actora impugna el listado de acreedores elaborado por la Administración Concursal de la concursada FEMARAL SL porque han sido reconocidos como contingentes los créditos que ostentaba...

-También se produce un uso artificial de la pasiva perifrástica, como señala el *Estudio de campo*:

Las oraciones pasivas perifrásticas²³² se usan con escasa frecuencia en el español estándar, de modo que alejan el texto del lenguaje al que los hablantes medios están más expuestos. Por estos motivos, dada la importancia que reviste el hecho de que una sentencia judicial pueda comprenderse de una manera clara y precisa, creemos que la presencia de la pasiva perifrástica en las sentencias judiciales debe limitarse a aquellos casos en que la construcción que nos ocupa no dificulta la interpretación de los elementos participantes en el evento que se está refiriendo ni se suma a la complejidad de otras estructuras que se apartan de las construcciones más simples de la lengua (2011: 132).

En muchas ocasiones estas pasivas se pueden sustituir por la voz activa, con lo que la información resulta mucho más clara.

- Las elisiones

En algunas ocasiones estas elisiones no dificultan la comprensión del texto, sin embargo no son propias de las características que se deben contemplar en un texto formal, estas elisiones se realizan sobre:

- Elisión de la conjunción completiva *que*
- Elisión de determinantes y preposiciones

Sin embargo, en otras ocasiones, las elisiones afectan a la supresión de información sintáctica que sí provoca problemas de comprensión del texto, de modo que hay que evitarlas.

²³² Extraemos el siguiente ejemplo del documento citado donde podemos apreciar la artificiosidad:

Afirmó que no entendía que se esperaba que el Banco informara pues no tenía información privilegiada, la que existía era la que en periódicos y noticias mundiales, que **podría haber sido entendida por** los hoy actores.

9. EL LÉXICO

Antes de analizar las “desviaciones” que se dan en el discurso jurídico escrito en relación con el léxico utilizado, tenemos que presentar la división que realizan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 56) sobre la terminología jurídica. Los autores la dividen en tres grandes grupos:

a) El vocabulario técnico

Este grupo lo forman aquellas palabras que son exclusivas del lenguaje jurídico, más que de vocabulario tenemos que hablar de “términos”, tecnicismos, ya que están definidos de forma unívoca dentro de una teoría (M^a T. Cabré Castellví, 1993); estos términos se caracterizan por ser monosémicos, por su “seguridad jurídica” y por su carácter “medular”, ya que si no se entienden difícilmente se pueden entender los conceptos que encierran. Estos se dividen a su vez en: i) unidades simples como *adir*, *albacea*, *cohecho*, *exhorto*, *impensas*, *interdicto* u *otrosí* entre otros y ii) unidades compuestas como *caducidad de la instancia*, *carga de la prueba*, *lucro cesante* etc.

b) El vocabulario semitécnico²³³

Este vocabulario está formado, como señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 56) por “unidades léxicas del lenguaje común que han adquirido uno o varios nuevos significados dentro del español jurídico”. Es el más difícil de dominar y al que tenemos que prestar especial atención ya que se trata, como señalan los autores, de términos polisémicos que llevan al equivoco, que “se activan dentro de un contexto”. Se trata de palabras comunes que han adquirido un significado especializado.

Los ejemplos de este semitecnicismo son: *deducir*, *disponer*, *instruir*, *proveer*, *prescripción*, *auto*, *vista*, *tenedor*, *actor* etc.

A este segundo grupo pertenece también el vocabulario común que mediante la composición se ha transformado en palabras semitécnicas.

Ejemplos de estas palabras compuestas son: *medida provisional*, *medida cautelar*, *motivo de nulidad* o *motivo de denegación*, entre otras.

²³³ E. Samaniego Fernández (2005) lo denomina *vocabulario subtécnico*.

c) El vocabulario general de uso en Derecho

Estos términos, que son los más numerosos, pertenecen a la lengua común y no cambian de significado cuando se emplean en el lenguaje jurídico.

Ejemplos de este tipo de vocabulario son verbos como *practicar, configurar, notificar, regular, estimar, resolver, declarar...*, y sustantivos como *oficina, plazo, autoridad, medida, escrito, motivo...etc.*

La dificultad del léxico jurídico se ha convertido ya, por las numerosas referencias que se han hecho al respecto, en una característica propia de esta lengua de especialidad, sin embargo pensamos que otros aspectos como las desviaciones sintácticas que hemos expuesto anteriormente dificultan enormemente la comprensión del texto y resultan, desde nuestro punto de vista, más graves pues se trata de textos formales a los que se les presupone que tienen en consideración las reglas básicas de la textualidad propia de los discursos escritos profesionales. Se trata de problemas que se subsanarían con los conocimientos lingüísticos apropiados. Como decíamos, el léxico que se utiliza en el discurso jurídico escrito ha sido ampliamente estudiado y se ha considerado durante mucho tiempo el principal rasgo de este lenguaje de especialidad. Sin embargo, a lo largo de este apartado veremos cómo indudablemente tiene que existir este léxico especializado pero, al mismo tiempo, coexisten otras características que pueden resultar más graves que la utilización de un tecnolecto propio del ámbito jurídico cuya comprensión se puede y se debe subsanar mediante la reformulación del término si admitimos, como así lo hacemos, que el discurso jurídico escrito tiene dos destinatarios: los propios colegas juristas y el ciudadano al que va dirigido el texto.

El origen sobre este uso particular del léxico hay que buscarlo en la etapa formativa y académica de los profesionales del Derecho quienes lo llegan a interiorizar de modo tan intenso que resultaría un gran esfuerzo abandonar estas formas de expresión ya fosilizadas en sus prácticas por otras nuevas.

Las principales desviaciones que se dan en el léxico jurídico español se pueden dividir en dos grandes grupos²³⁴:

- Particularidades léxicas

Se manifiestan en una serie de rasgos que dificultan la comprensión del texto jurídico y que provocan la sensación de arcaísmo y de un lenguaje fosilizado por parte de los emisores del texto que se sienten “cómodos” –ya que así lo han asumido en su etapa formativa– con unos uso que evidentemente se podrían adaptar a un lenguaje más actual sin perder, por otra parte, la exactitud y precisión propia del ámbito jurídico.

Los rasgos más destacados en este sentido son:

- Uso de formulismos: se trata de fórmulas fijas y estereotipadas que resultan innecesarias y que se mantienen por una especie de inercia de lo aprendido o por una falsa concepción de la formalidad en los textos. Como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

Es parte el Ministerio Fiscal y ponente el Ilmo. Sr. Don Javier Gómez Bermúdez, que **por medio de la presente**, expresa el parecer del Tribunal.

[Audiencia Nacional 25/2005. Madrid:
Encabezamiento]

VISTOS los preceptos legales citados y **demás de general y pertinente aplicación...**

[SAN 3911/2009. Madrid: Fallo]

El uso de los formulismos se hace especialmente significativo en la redacción de la parte de la sentencia denominada *Fallo*. Ejemplo de cómo se inician la mayoría de los fallos es el siguiente: *Que debemos desestimar y desestimamos....*, cuando simplemente se podría utilizar *desestimamos....*. De este modo se perdería solemnidad pero se ganaría claridad. No obstante, en este caso concreto del *Fallo* –parte que nos parece ya por su naturaleza y por su

²³⁴ Seguimos mediante esta división del léxico la propuesta de análisis presentada en el *Estudio de campo* (2011: 137).

finalidad –resolución del litigio– cargada de significado, no consideramos especialmente problemático el uso de estas fórmulas que si bien ralentizan la información, desde el punto de vista estilístico suponen un golpe de efecto propio y adecuado a un momento realmente solemne. Por lo tanto, este formulismo, que no impide la comprensión de la información y que aporta sentido al acto jurídico nos parece que no se debería reemplazar ni modificar ya que representa lingüísticamente toda la importancia de un acto jurídico como es el respeto a una decisión judicial.

En sentido contrario, a continuación presentamos un ejemplo lleno de formulismo y de una solemnidad mal entendida y fuera de contexto que no favorece la modernización del lenguaje jurídico:

PUBLICACIÓN: Dada, leída y publicada ha sido la anterior sentencia por el Ilmo. Sr. Magistrado que la dicta en el día de la fecha, estando constituido en Audiencia pública, de todo lo cual yo el secretario doy fe

[SJP 10/2009. Getafe: Fallo]

En la misma línea de lo que hemos comentado, aparece una serie de fórmulas que se originan por la cortesía lingüística. Sobre este tipo de formulismo tampoco estamos totalmente de acuerdo en considerarlas desviaciones ya que pensamos que deben mantenerse aunque evitando, en cualquier caso, las excesivamente protocolarias y utilizando también estas fórmulas de cortesía cuando se haga referencia a otras participantes en el acto judicial que son ajenos al ámbito del Derecho, puesto que en algunas sentencias tanto los demandantes como los demandados aparecen nombrados sin el *Señor/Sr.* o *Señora/Sra.* Fórmulas de tratamiento adecuadas, según nuestra opinión, a un texto formal de estas características.

Sobre este asunto podemos leer en el *Estudio de campo* que:

La presencia de fórmulas estereotipadas en el texto de las sentencias no es el único rasgo conservador de estos discursos. El uso de ciertos títulos y tratamientos interpersonales confiere también un tono arcaizante a los textos judiciales y dificulta, asimismo, el acceso al lenguaje jurídico para el público en general. A nuestro juicio, esta práctica se explica por la necesidad de manifestar un alto grado de solemnidad y de cortesía reglada como rasgo –hasta ahora– caracterizador del lenguaje jurídico (2011: 139).

- Aparición de latinismos

La aparición de los latinismos, al igual que ocurre en otros sistemas jurídicos que pertenecen al sistema denominado *Civil Law*, tienen una explicación histórica y cultural, como señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 32), ya que las causas de la aparición de los latinismos “no pueden ser más evidentes: el español, como lengua romance que es, procede del latín, y el Derecho español está basado en el romano”.

Los latinismos, o la gran mayoría de ellos, por su origen histórico y cultural son tecnicismo, por lo que tienen, como en cualquier otra lengua de especialidad, una finalidad muy concreta: la ausencia de ambigüedad y la precisión técnica de estos términos. El problema surge, como hemos señalado, cuando consideramos la existencia de dos destinatarios, por una parte, el profesional del Derecho para el que el uso de estos latinismos tiene pleno sentido, y el ciudadano, que probablemente desconozca su significado.

Hacia esta idea se dirigen las siguientes palabras del *Estudio de campo*:

Se trata sobre todo de palabras o de locuciones latinas que expresan principios generales del Derecho y que resultan de gran precisión jurídica, transparentes en su significado para letrados, jueces o magistrados. Su precisión conceptual evita, de hecho, falsas interpretaciones del texto jurídico por parte de estos profesionales del Derecho (Henríquez Salido 2005: 607). Sin embargo, estos latinismos, que no han cambiado su forma original, suelen resultar desconocidos y crípticos para el ciudadano lego (2011: 141).

Desde nuestro punto de vista, los latinismos entendidos como tecnicismos tienen que continuar: sería tan absurdo como exigirle a un médico que diagnostique una enfermedad y realice un informe sin utilizar términos técnicos, pues en este caso también existen dos potenciales destinatarios: el colega de profesión y el enfermo. Lo que proponemos, para así reconocer y cubrir los derechos legales a los que todos los ciudadanos en las sociedades democráticas deben tener acceso, es que, cuando el profesional del derecho emita un texto en el que exista este doble destinatario –el ejemplo más evidente es el de la sentencia– utilice el latinismo o el tecnicismo que tendrá como destinatario a otro jurista y que, a continuación, reformule lo expresado teniendo

en consideración al segundo destinatario, esto es, el ciudadano, que es el máximo interesado en conocer lo que ha decidido el juez.

Algunos ejemplos de estas palabras denominadas latinismos o locuciones latinas que dificultarían la comprensión del texto, para el ciudadano son: *de visu*, *nemo tenetur*, *pacta sunt servanda*, *dies a quo*, *iter criminis*, *in situ*, *ab intestado*, *ex aequo et bono*, *ex turpi causa non oritur actio*, *petítum*, *sub iudice etc.*²³⁵ Los consideramos tecnicismos ya que en ellas subyace no solo un contenido sino una apreciación o información jurídica.

Como podemos observar, aparecen dos niveles de la lengua que se deben y se pueden, con un mínimo esfuerzo, contemplar en el discurso jurídico escrito: por una parte, los profesionales del Derecho que comprenden el significado legal de estos latinismos y, por otra parte, aquellas personas que son ajenas al mundo jurídico pero que están implicadas de forma directa (acusado) o indirecta como destinatarios también del mensaje. Tener en consideración a este doble destinatario es lo que se refleja en este ejemplo en el que se ha producido una reformulación del latinismo:

Por lo expuesto, justificado que los créditos existían anteriormente a las donaciones (...) y que con las donaciones se ocasiona a los acreedores un perjuicio (**eventos damni**) surge el fraude (...)

[STC 37/2009. Barcelona, Fundamentos]

- Aparición de arcaísmos

Este es uno de los aspectos que se debe renovar porque son innecesarios ya que solo aportan un tono altisonante, y, sobre todo, no se justifican como tecnicismo sino como fórmulas fosilizadas que se repiten sin cuestionarse ni su uso ni su comprensión por parte del no profesional del Derecho. Algunos ejemplos de estos arcaísmos son: *mendaz*, *no ha lugar a*, *por mor de*, *como quiera que*.

También hay arcaísmos usados específicamente para establecer referencias anafóricas. Los determinantes anafóricos *dicho* o *tal*, por ejemplo,

²³⁵ E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 32) divide los latinismos en los "latinismos crudos" que son las expresiones que se han tomado en su forma original, y otro grupo que está formado por palabras exclusivamente jurídicas derivadas del latín (por ejemplo: *abogado*, *abortar*, *abolir*, *usufructo*, etc.).

sobreutilizados en los textos de las sentencias en ese afán de precisión por marcar los textos con referencias exactas a lo dicho anteriormente, son herencia del lenguaje legal de la Edad Media (J. A. González Salgado, 2009: 9). Un ejemplo de estos usos arcaicos de los pronombres anafóricos es el siguiente:

PRIMERO.– Por el Procurador mencionado en la representación ostentada, se formuló demanda de divorcio contencioso, en la que se hizo constar que las partes contrajeron matrimonio civil el día 21 de Junio de 2001 (...) Añadiendo que **dicho** matrimonio ha nacido y vive una hija menor de edad (...)

[SJPI 15/2008. Gerona: Referentes, primero]

Sin lugar a dudas el empleo de estos arcaísmos nos parece totalmente susceptibles de renovación porque ni pertenecen al léxico técnico –como los latinismos- ni aportan comprensibilidad al texto sino todo lo contrario, por lo que no encontramos ninguna justificación para que se perpetúen.

- Giros extraños

La utilización de una serie de giros artificiales en el discurso jurídico escrito supone un asunto de gran gravedad por lo que lleva implícito ya que si bien otras desviaciones se pueden explicar por una deficiente competencia lingüística de sus emisores, el uso no justificado de estos giros solo se justifica por la intencionalidad de perpetuar un lenguaje no ya formal sino formalista que no tendría que caracterizar textos originados en nuestra sociedad actual.

Algunos ejemplos, presentados en el *Estudio de campo*, de una malentendida dotación de formalidad al texto jurídico mediante estos giros impropios son los siguientes:

(...) Existe, pues, prueba directa, de tres secuencias (alzar el brazo derecho del acusado teniendo en frente suya a la perjudicada, lanzarlo hacia abajo en **ademán de acometimiento**, y quedar inmediatamente después de ello ésta en el suelo) que bajo las reglas de la más esencial de las lógicas hace comprender a cualquiera como **aconteció el acto agresivo**.

(...)

D. Víctor (...) ha mantenido con total integridad y **sin aditamentos** progresivos, el núcleo de su versión inculpativa, lo que demuestra una

objetividad ajena a **los avatares intersubjetivos** con el acusado habidos con posterioridad a los hechos.

3º.– Finalmente (...) contamos con la testifical indirecta del agente de la Policía Local de Majadahonda nº 162 quien con **total robustez asertiva** vino a señalar que (...) (2011: 144).

[SJP 10/2009. Getafe: Fundamentos, primero]

Otros ejemplos del uso de términos que pretenden aportar un carácter culto a los textos jurídicos pero que consiguen el efecto contrario son: *unidad teleológica, eticidad, ínsitos*, etc.

Estamos en total acuerdo con el *Estudio de campo* (2012: 146) cuando considera que “poco afortunado es, pues, el estilo artificial, forzado y barroco que se confiere de este modo a los textos jurídicos. Tampoco es afortunado el grado de opacidad en la comprensión de los textos que de este modo también se consigue”.

- Términos jurídicos con significados distintos en la lengua común

Con este enunciado hacemos referencia a la especialización en su significado de unidades léxicas, normalmente por extensión de su significado original mediante analogía que también se encuentran en la lengua común.

Algunos ejemplos son: *patrocinado, invoca, deposición, rollo, concurso ideal, exasperación, casando...* etc.

La enseñanza explícita de este grupo de unidades léxicas nos parece especialmente interesante para un curso de español del derecho porque se trata de connotaciones semánticas producidas en el contexto exclusivo de la lengua española y en el contexto de nuestro sistema jurídico. Sería, por lo tanto, el caso contrario a la enseñanza de los tecnicismos a los que nuestros estudiantes, profesionales del derecho, están más habituados y que adquieren en muchas ocasiones significados supranacionales ya que comparten un origen común.

- Las abreviaturas

Si bien son lógicas y usuales en aquellos textos, como es el caso del texto jurídico, cuya una de sus características es la inevitable referencia a otros lo cierto es que el uso de la abreviatura dificulta la comprensión para aquel destinatario que no tenga conocimientos de derecho. En definitiva, el abuso de estas abreviaturas connota una falta de consideración de este destinatario y solo tiene en cuenta al profesional que sabe perfectamente a qué hacen referencia, especialmente cuando se hace alusión a otros textos jurídicos mediante un ejercicio de intertextualidad que es incomprensible, de manera lógica, para uno de los destinatarios.

Un ejemplo del uso de las abreviaturas es el presentado en el *Estudio de campo* (2011: 150):

Al amparo de los arts. 849 de la **LECrim**. Y 5.4 de la **LOPJ** se invoca vulneración del art, 18.3 de la **CE**, en relación con el derecho al secreto de las comunicaciones, así como del art. 24 de la CE.

[Tribunal Supremo 1353/2009. Madrid:
Referentes, cuarto]

Como en cualquier texto formal lo adecuado es citar la ley completa y más adelante en el texto hacerlo mediante abreviatura, como en el ejemplo siguiente:

CUARTO.– Formado en este Tribunal el correspondiente rollo, la representación del recurrente, formalizó su recurso, alegando los motivos siguientes: PRIMERO.– al amparo del **artículo 849, párrafo 1º de la Ley de Enjuiciamiento Criminal** por la indebida aplicación del artículo 58 de **Código Penal**. SEGUNDO.– Al amparo del artículo 5.4. de la Ley Orgánica del **Poder Judicial** por vulneración de precepto constitucional en concreto el artículo 24 párrafo 1º de la **Constitución Española**, por vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva. TERCERO.– Al amparo del artículo 5.4 de la **Ley Orgánica del Poder Judicial** por vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva en relación con el artículo 17.1 C.E..
(...)

Fundamentos

(...) SEGUNDO.– El recurrente formaliza tres motivos de casación que pueden ser reconocidos a un análisis conjunto, pues de lo que se trata es de denunciar la falta de aplicación de la doctrina del Tribunal Constitucional emanada de la **STC 54/2008**. En el primero, se denuncia directamente ex artículo 849.1 **LECrim**. la debida aplicación del artículo 58 **CP** y en los dos restantes se refiere a la vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva del artículo 24 **CE** en relación con el derecho a la libertad proclamado en el 17.1 del mismo Texto

[STS 174/2010. Madrid: Referentes, cuarto; Fundamentos, segundo]

- Aparición de neologismos

En cuanto a la creación de neologismos, que es uno de los rasgos lingüísticos más peculiares del discurso jurídico escrito español, tenemos que destacar que resulta inadecuada por dos razones: en primer lugar, porque dificulta la comprensión del texto y, en segundo lugar, porque contraviene el respeto a la normativa lingüística cuyo cumplimiento se le supone a todo texto formal.

Acerca de los neologismos jurídicos podemos leer en el *Estudio de campo*:

Otra de las particularidades del lenguaje jurídico que sometemos a tela de juicio es la tendencia a crear nuevas unidades léxicas: normalmente, sustantivos, sea por desconocimiento de un determinado vocablo, sea por una voluntad de estilo que lleva a distanciar el texto jurídico de la lengua común para conferirle una apariencia culta, o sea por la necesidad de conseguir acuñar nuevos términos de significado preciso que designen nuevas realidades jurídicas (2011: 151).

Son igualmente cuestionables los neologismos creados como neologismos estilísticos o aquellos que son fruto de la ignorancia de las reglas de derivación, sin embargo estos últimos nos parecen especialmente reprobables sobre todo si pensamos en aquellos estudiantes de español del derecho a los que se les priva incluso de encontrar el término en un diccionario. Junto a esta dificultad en la comprensión del texto se añade el aspecto totalmente innecesario de su creación por lo que se deberían censurar en el sentido de que no solo no

aportan precisión al discurso jurídico escrito sino que pueden dar la impresión de que el nivel sociocultural del emisor no se ajusta a las exigencias que requiere un texto formal de estas características. Lo más polémico de esta práctica es, como consecuencia, que para la creación del neologismo se trasgreden las reglas de derivación y composición, ejemplos de estos vocablos antinormativos son: *disvalor*, *penológica*, *desguazamiento*, *razonabilidad*, *causación*, *originación*, *predisponente*, *alimentista*, *culpabilístico*...etc.

Algunos de estos términos, no obstante, se recogen en diccionarios jurídicos pero su aparición en los textos solo aporta extrañamiento e incompreensión e incluso, en ocasiones, cierta hilaridad. Su creación y uso solo se pueden explicar por la intención de mantener una especie de sublengua, el llamado despectivamente *legalese*, y por una solemnidad y formalidad mal entendidas, lo cierto es que, como bien señala J. A. González Salgado (2009: 3), “la sencillez no entra en conflicto con la precisión que se exige a los documentos legales”, sin embargo, esta máxima está lejos de ser asumida por algunos profesionales del Derecho.

En definitiva, y a modo de conclusión, los emisores de textos legales tienen que ser consciente del uso impropio e inadecuado de ciertos términos que ponen en duda su capacidad y su competencia como creadores de textos cultos y formales sobre los que no solo tienen que respetar las reglas de composición sino también la normativa del español. Como hemos puesto de manifiesto anteriormente esta capacidad lingüística no la adquieren en su periodo de formación por lo que resulta absolutamente necesario que esta formación lingüística esté presente en los futuros planes de estudio de las facultades de derecho españolas.

- Particularidades estilísticas

Al hablar de un estilo propio en el discurso jurídico escrito, presuponemos la existencia de unos rasgos muy marcados por la elección de un léxico que le pertenece casi de forma exclusiva, de este modo podemos considerar que el estilo del discurso jurídico se caracteriza por: a) presencia en los escritos jurídicos –y a veces en el discurso oral– de lo altisonante y lo arcaizante; el ejemplo más paradigmático de este estilo arcaizante es la aparición del futuro imperfecto de

subjuntivo²³⁶, sobre todo cuando se podría sustituir, sin perder su significado, por el presente de subjuntivo o el pretérito imperfecto de subjuntivo; se produce, por lo tanto, mediante el uso de este tiempo verbal un concepto equivocado de solemnidad; b) el formulismo y el uso de construcciones estereotipadas que, sin duda, se mantienen porque resultan cómodas a los juristas ya que son fórmulas que les permiten “automatizar” una parte del texto. Ejemplos de este formulismo innecesario son expresiones tan fosilizadas como *debo acordar y acuerdo o que estimando como estimo*; c) otro rasgo que debemos señalar como propio del lenguaje jurídico es lo que E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 26-27) denominaron de forma muy literaria “la audacia en la creación de nuevos términos”, este recurso es considerado por los autores como una especie de equilibrio que se logra en el lenguaje jurídico para compensar el estilo altisonante y arcaizante. Así, podemos leer que “el gusto por lo altisonante y lo arcaizante y la inclinación hacia las fórmulas estereotipadas quedan compensadas por la audacia y la facilidad con que el español jurídico crea nuevos términos”. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la creación de estos neologismos, como hemos expuesto anteriormente, es más grave que otros rasgos ya que, en primer lugar, son innecesarios y, en segundo lugar, solo pueden estar motivados por un afán de convertir el lenguaje jurídico en una especie de lenguaje secreto que solo entiendan los propios juristas; es decir, su motivación no es en aras de la claridad sino de todo lo contrario; d) la redundancia léxica, innecesaria en aquellos casos en los que no se utiliza a favor de la precisión ni de la exactitud sino como artificio provocando oscuridad en los textos; e) otra de las características estilísticas del lenguaje jurídico perfectamente reemplazable es el abuso de la perífrasis que se pueden sustituir por una sola verbo, ejemplos de este procedimiento son *proceder a la admisión* (por *admitir*) o *presentar una reclamación* (por *reclamar*), *proceder a la adquisición* (por *adquirir*), *hacer mención* (por *mencionar*), *dar oportuno aviso* (por *avisar*), *hacer una valoración* (por *valorar*), etc. finalmente, entre los rasgos estilísticos más característicos del lenguaje jurídico, destacamos; f) la aparición de locuciones complejas que

²³⁶ E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 103) constatan que el uso de este tiempo está muy arraigado en el derecho español y lo explican porque los profesionales del Derecho que lo utilizan, y de manera inconsciente, “quedan influidos por el estilo del Código Civil, de 1889, época en la que al parecer era corriente el uso de este tiempo”. Si bien esta es una explicación histórica del uso de este tiempo, los autores señalan, opinión que compartimos, que es inexplicable su continuidad en el Código Penal de 1995 en el que en su artículo 137, por ejemplo, se dice “El que matare a otro será castigado...”.

complican de manera innecesaria la comprensión del texto y aportan afectación, ejemplos de este uso son las locuciones *al objeto de* (que se puede sustituir por la preposición *para*) y *en virtud de* (que se puede sustituir por la preposición *por*).

A modo de conclusión del discurso jurídico escrito tenemos que decir que la bibliografía sobre la enseñanza/aprendizaje de español jurídico como EFE se ha centrado en esta variedad expresiva –más estudiada que el discurso jurídico oral–, y ha puesto el acento en las características del lenguaje de una forma descriptiva y partiendo del análisis oracional en gran parte de las investigaciones: desde nuestro punto de vista, la utilidad de listas interminables de desviaciones o estructuras recurrentes no resulta especialmente útil para su enseñanza, de ahí la propuesta de una visión supraoracional que nos aporte una visión de conjunto de esta lengua de especialidad para poder ser conscientes de sus características y utilizar estrategias para recomponer el sentido completo y coherente que nos ayude a proporcionarle la textualidad de la que en algunas ocasiones puede carecer el discurso al que nos enfrentamos. Al mismo tiempo, el reconocimiento de estas desviaciones nos permite ser en un futuro emisores de textos jurídicos escritos más competentes, ya que intentaremos, una vez que hemos asimilado sus características, evitar estas desviaciones y tener como objetivo la producción de textos adecuados desde el punto de vista lingüístico. Los casos más graves que hemos analizado en este apartado son aquellos que resultan claramente antinormativos o que no guardan los rasgos propios de los textos formales ya que los textos jurídicos escritos se tienen que convertir en modelos de corrección, pues surgen en un ámbito de profesionales y se dirigen a los ciudadanos; estos no deben considerar que el texto que reciben es incomprensible ya que la precisión –propia del discurso jurídico– no está reñida con la sencillez. Con todo, es justo señalar que estos errores no son exclusivos de los profesionales del Derecho aunque, quizá, se haga más relevante en estos ya que resulta especialmente dolorosa la falta de importancia que se le otorga a la formación lingüística en las facultades de Derecho cuando es evidente que los aspectos lingüísticos son una herramienta básica para sus profesionales.

A modo de resumen, presentamos las palabras J. A. González Salgado que sintetizan las desviaciones en el discurso jurídico escrito que hemos analizado extensamente, son estas:

En el lenguaje jurídico actual es posible establecer una clasificación de los textos en función de las anomalías que contienen. Desde nuestro punto de vista, hay cuatro tipos de redacciones frecuentes que deben ser evitadas: a) La redacción descuidada, que puede definirse como la que atenta contra las normas ortográficas y gramaticales (la que presenta errores en la acentuación, en la puntuación, en las concordancias verbales o en el significado de las palabras). b) La redacción complicada, la que abusa de oraciones subordinadas, en las que unas frases dependen de otras, y estas, a su vez, de otras anteriores; enmarañan el contenido de tal forma que el lector se pierde. Sin duda, estas redacciones constituyen el principal defecto del lenguaje jurídico en el nivel textual. c) La redacción confusa, la que contiene demasiada terminología especializada y no está destinada a un lector especialista, o la que está inflada con siglas o con ejemplos que no ayudan a clarificar las cosas. d) La redacción pretenciosa, la que ofrece más información de la que demanda el lector para entender cabalmente el contenido (2007: 5).

3.6.2.2. EL DISCURSO JURÍDICO ORAL

El análisis del discurso jurídico oral nos parece especialmente interesante por dos motivos: en primer lugar, porque es un aspecto de la enseñanza/aprendizaje con fines profesionales que se está empezando a desarrollar en los últimos años y, en segundo lugar, porque resulta especialmente importante, según nuestro punto de vista, en la enseñanza del español del derecho. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con I. Sanz Álava (2000: 141) cuando considera que “si queremos que nuestros aprendices sean capaces de moverse en el ámbito profesional de forma que se enfrenten a una audiencia sabiendo que están en la vía adecuada, deberán ser conscientes de que el éxito se fundamenta sobre todo en la práctica, en una buena preparación”.

La enseñanza/aprendizaje del español jurídico se ha asociado casi exclusivamente al discurso escrito, sin embargo el discurso oral está cobrando cada vez más importancia²³⁷. Por este motivo, vamos a realizar a continuación un estudio de las características de este en el contexto del sistema jurídico español.

²³⁷ H. Casalmiglia Blancafort y A. Tusón Valls (2001: 41) consideran que los textos orales que se generan en el ámbito jurídico son esencialmente “el interrogatorio” y “los juicios”.

Es evidente que en los tiempos en los que vivimos es imprescindible que cualquier profesional, sea del ámbito que sea, domine el discurso oral, pero a pesar de ser inevitable poco se ha investigado sobre el asunto y se trata de un objetivo que debemos tener presente en la enseñanza con fines específicos. No es una tarea carente de dificultad ya que en el discurso oral se ponen en funcionamiento una serie de mecanismos (terminología, conectores, estrategias, componentes pragmáticos e interculturales, etc.) que se tienen que asimilar y, además, en nuestro caso se ha de llevar a cabo en una L2/LE y en un contexto profesional determinado. Esta tarea se ve además obstaculizada en el sentido de que, como señalan H. Casalmiglia Blancafort y A. Tusón Valls (2001: 28-29), la oralidad siempre se ha considerado como “natural” y “consustancial al ser humano”, sin embargo dentro de la oralidad tenemos que poner especial énfasis en aquella que no se origina de una forma espontánea sino que se origina en un contexto profesional, en este sentido dicen las autoras:

Sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas orales son «naturales» en el sentido en que nos veníamos refiriendo hasta ahora. Una conferencia, un sermón, un discurso inaugural, por ejemplo, requieren un alto grado de preparación, de elaboración e incluso, muchas veces, exigen el uso de la escritura (el apoyo de un guión, de unas notas, etc.). Llegar a dominar esas formas de hablar no es sencillo y por eso el desarrollo de la competencia comunicativa oral es también parte de la educación lingüística, y lo es desde antiguo. Pensemos que en eso consistían las enseñanzas de la Retórica y de la Oratoria en la antigüedad clásica (2001: 28).

El lenguaje corporal²³⁸ es uno de los factores que condicionan nuestro mensaje en el discurso oral²³⁹, la ciencia que se encarga de su estudio es la Cinésica. Para el padre de la disciplina, Birdwhistell, el cuerpo comunica²⁴⁰ por sí mismo, no solo por la

²³⁸ B. Aguirre Beltrán (1998: 21) ya reconocía que “lo cierto es que estamos siempre comunicándonos” en las situaciones profesionales también y además estas difieren según la cultura. Por lo que es necesario ser conscientes de lo que nos transmiten nuestros interlocutores ya que como la propia autora señala en los actos comunicativos la información que se trasmite se dividiría entre los siguientes porcentajes “(...) un 55% de lenguaje corporal; un 20% con palabras y un 25% con modales, costumbres y sonido de la voz”. Datos nada desdeñables si consideramos que el lenguaje verbal no llegaría ni a un ¼ de la información que transmitimos.

²³⁹ Ya es clásica la triple dimensión con la que F. Poyatos Fuster (2003: 74) definió el discurso, “como una triple actividad verbal-paralingüística-kinésica (...)”.

²⁴⁰ Knapp clasifica el uso de las partes del cuerpo con valor de comunicadores, y como extensiones del cuerpo incluye objetos que se manipulan y aquellos del entorno que pueden actuar como interferencias: 1) Movimientos del cuerpo o comportamiento kinésico: Comprende a) los gestos, y los movimientos corporales (los de las extremidades, los de las manos, los pies y las piernas), b) las expresiones faciales, c) la mirada y d) el tacto; 2) Características físicas: El físico del cuerpo, el atractivo general, los olores del

forma en que se mueve o las posturas que adopta, sino sobre todo por los elementos culturales, estos elementos se evidencian en el hecho de que cuando una persona bilingüe cambia de idioma también cambia su lenguaje corporal, por lo tanto esto demuestra que la comunicación no verbal no puede separarse de la comunicación verbal, (I. Sanz Álava, 2000: 134-135).

El componente cultural también se pone de manifiesto en la definición de comunicación no verbal que nos proporciona F. Poyatos Fuster (2003: 68) cuando considera que esta hace referencia a “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ORAL EN EL LENGUAJE JURÍDICO

Del mismo modo que hemos realizado anteriormente un análisis de lo que hemos denominado desviaciones²⁴¹ del discurso jurídico escrito, a través de las informaciones aportadas por el *Estudio de campo: el discurso jurídico escrito español* y bajo la dirección de E. Montolío Durán, del mismo modo podemos contar con una investigación seria y sistemática, mediante un estudio de campo, de aquellos rasgos que caracterizan el discurso jurídico oral a través del documento *Estudio de campo: el discurso jurídico oral español* (2013) (en adelante *Estudio de campo: el discurso oral*), bajo la dirección de A. Briz Gómez²⁴². Conocer y reconocer estas desviaciones nos es

cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el cabello y el color o la tonalidad de la piel; 3) Conducta táctil: La caricia, el golpe, el sostener algo, el guiar los movimientos de otro; 4) Paralenguaje: Calidad de la voz (volumen, tono, velocidad, fluidez); ritmo del discurso (pautas de diálogo y silencios); proporción de errores cometidos al hablar (cambios de oración, repeticiones, tartamudeos, etc.), vocalización...; 5) Proxémica: Distancia conversacional y cómo ésta varía de acuerdo con el sexo, el estatus, los roles, la orientación cultural, etc.; 6) Artefactos: Incluye la ropa, las gafas, las joyas, el perfume, el maquillaje; 7) Factores del entorno: Los muebles, el estilo arquitectónico, el decorado de los interiores, las condiciones de luz, olores y colores ambientales, temperatura, sonidos.

²⁴¹ Preferimos utilizar también para el discurso jurídico oral la denominación de *desviaciones*, al igual que en el discurso jurídico escrito, y no de errores o de *patologías* (E. Montolío Durán, 2011). El término de desviación nos parece que representa mejor nuestra intención, ya que supone no seguir un camino que le corresponde tanto por sus características de texto formal como por el rango de sus emisores. En cambio, patología, en el sentido de síntomas de una enfermedad, nos parece una situación más definitiva y que transmite cierta dificultad para corregirse.

²⁴² Ambos documentos, tanto el lenguaje escrito como el lenguaje oral, suponen una gran fuente de información –se tratan de estudios de campo– en cuanto se han analizado gran cantidad de documentos jurídicos. Por este motivo, gran parte de los ejemplos que presentamos han sido extraídos de ahí. Asimismo, tenemos que destacar la larga trayectoria en la investigación del discurso oral de A. Briz

útil desde dos perspectivas distintas pero complementarias; en primer lugar, a los alumnos de español del derecho como receptores de textos orales reconocer las desviaciones les ayuda a corregir mentalmente el error y dotar así de coherencia el texto que en ese momento está recibiendo. En segundo lugar, como futuros emisores de textos orales jurídicos, el aprendizaje consciente de las reglas que son necesarias seguir para que nuestro discurso sea eficiente favorecerá la competencia lingüística de nuestros estudiantes. Finalmente, como consecuencia de las dos perspectivas anteriores, tanto como emisor como receptor, tenemos que conceder cada vez mayor importancia al lenguaje no verbal en el discurso oral ya que este, hasta ahora infravalorado, puede resultar en algunas situaciones profesionales tan determinante como lo verbal. La tarea no es fácil, incluso para los juristas nativos, ya que como acertadamente señala Graciela E. Vázquez (2008: 143), “la fuerte dependencia del soporte escrito en nuestro sistema judicial dificulta la adaptación de los profesionales del Derecho a las nuevas exigencias que plantea la oralidad”.

Analizaremos estas desviaciones en diferentes niveles: nivel fónico, nivel léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático-situacional. No obstante, como algunos de los rasgos son comunes al discurso jurídico escrito, no nos detendremos en su explicación ya que han sido ampliamente abordados con anterioridad.

A) NIVEL FÓNICO

Las dos grandes categorías donde se producen estas desviaciones o *inadecuaciones*²⁴³, como son denominadas en el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013) hacen referencia tanto a la falta de claridad como a la falta de cortesía. La primera de estas características, que es de carácter meramente lingüístico o verbal, tiene muchos paralelismos con las desviaciones que se dan también en el discurso jurídico escrito; es decir, el discurso oral se convierte en una especie de prolongación de los “vicios” que se dan también en el discurso jurídico escrito. En cuanto a la segunda de las características –la cortesía– se convierte en uno de los elementos pragmáticos que se

Gómez que se han concretado en la dirección de este proyecto sobre el discurso jurídico oral. El propio Briz (2012: 66) ya reconoció con anterioridad que “en sus discursos, hay exceso o defecto de invención, mala exposición, peor elocución y una actuación demasiado artificial. Pero no solo es un mal de políticos: es de los hombres públicos, abogados, profesores, periodistas”.

²⁴³ El término “inadecuación” que se utiliza en *Estudio de campo: el discurso jurídico oral español* es más cercano al propuesto por nosotros, “desviación”, y se aleja del de “patología” utilizado en el *Estudio de campo: el lenguaje jurídico escrito español*.

pone en juego en la oralidad y que tiene que empezar a cobrar relevancia en la enseñanza de los discursos profesionales y, concretamente, del discurso jurídico oral. El conocimiento de sus características conlleva una predisposición a entender mejor el discurso como receptores y, posteriormente, como emisores, a construir discursos correctos y adecuados tanto desde el punto de vista verbal como no verbal.

Las peculiaridades más significativas que se producen en este nivel son:

- Desviaciones en la articulación fónica

Como en cualquier discurso oral que se origine en un ámbito profesional, una vocalización clara se convierte en una cuestión básica para que se consiga no solo un discurso efectivo sino también la transmisión de una actitud segura y confiada del profesional. Por el contrario una mala o deficiente articulación provoca un discurso oral fallido así como la ruptura de uno de los principios básicos que sustenta los discursos orales profesionales y en este caso concreto el discurso jurídico oral: el principio de claridad. Junto a la ruptura del principio de claridad, se produce otro que no por menos evidente es menos importante ya que la transmisión de una imagen positiva del orador también ha de tener en consideración el respeto hacia su auditorio, en este caso todas las personas presentes en un juicio oral, desde el juez hasta los no profesionales del Derecho (denunciantes, denunciados, testigos etc.). Por lo tanto, una vocalización defectuosa conlleva, además de una mala imagen del orador –ya que puede transmitir falta de interés o de capacidad oratoria– la ruptura del principio de cortesía.

- Desviaciones en la articulación de sonidos

Según el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013: 13) los cuatro casos relacionados con la articulación de los sonidos que dificultan la consecución de un discurso jurídico oral adecuado al ámbito y a la situación comunicativa en el que tiene lugar son: a) la relajación articulatoria (excesiva, según los casos); b) alargamientos vocálicos (de vacilación); c) repeticiones de sonidos o palabras y, por último, d) otros fenómenos de fonética sintáctica.

Cada uno de estos fenómenos debe ser evitado por diferentes razones: en cuanto a la relajación articulatoria –por ejemplo la supresión o relación en la

vocalización de la -d- intervocálica de los participios– no es propia de un discurso profesional que tiene que tener presente los rasgos definitorios de los discursos formales; el alargamiento vocálico, por otra parte, transmite ante todo inseguridad que puede ser debida tanto a la inexperiencia del profesional como a la falta de preparación del discurso; en relación con esta última característica está también la repetición de sonidos o palabras, hecho que puede tener las mismas causas que la característica anterior.

- Desviaciones suprasegmentales

En el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013: 15) se analizan las características supragmentales atendiendo a los siguientes aspectos: a) fenómenos relativos al funcionamiento de la pausa; b) fenómenos de duración y velocidad elocutiva; c) fenómenos de intensidad y, por último, d) fenómenos de entonación. Todos ellos son aspectos claves en los discursos profesionales orales y, especialmente, en el discurso jurídico oral.

Es evidente que la pausa es un elemento suprasegmental imprescindible y necesario en el discurso oral ya que nos puede servir tanto para ordenar las ideas como para conseguir cierto efecto escénico; el problema surge cuando esta pausa es excesivamente larga, esto es, una pausa excesiva denota falta de preparación del profesional del derecho de su discurso y la consiguiente mala imagen que proyecta. Por otra parte, otro aspecto que debemos controlar es la velocidad del habla. De este modo una excesiva velocidad puede dificultar, en algunas ocasiones, la comprensión del discurso o la falta de cortesía, en otras; la rapidez del discurso oral se focaliza principalmente en aquellas situaciones en las que los profesionales del derecho se dirigen a un orador ajeno a su ámbito profesional. Así, por ejemplo, cuando el juez inicia el juicio y realiza una presentación del acto que se va a llevar a cabo, o cuando a un testigo se le leen las consecuencias que puede tener falsear su declaración (como podemos leer a continuación), el juez se dirige al individuo, en este caso el testigo, con estas palabras que realmente pierden su importancia si se dicen a una velocidad excesiva:

¿Jura o promete decir verdad de lo que se le va a preguntar? El Código penal castiga el delito de falso testimonio, si miente se le puede procesar y condenar.

Estas palabras las pronuncia el juez normalmente con una velocidad de elocución rápida porque están interiorizadas para los profesionales del derecho como una fórmula ritualizada que el orador ha pronunciado en incontables ocasiones; sin embargo, probablemente para el testigo sea la primera vez que las escucha y, si no entiende bien las consecuencias del perjurio, del delito en el que incurriría, no puede ser consciente de lo que implicaría su conducta.

En cuanto a la intensidad del habla esta se relaciona principalmente con la ruptura del principio de cortesía. Las situaciones en las que se da normalmente son cuando el receptor del mensaje es una persona ajena al ámbito del derecho. De este modo se puede percibir esa intensidad del tono cuando el juez o el fiscal se dirige al testigo²⁴⁴ en una posición y actitud altiva que no es adecuada ni permisible, ya que el ciudadano se encuentra en una posición de desventaja en relación con aquellos que están habituados a la situación.

Para terminar con el análisis de las desviaciones suprasegmentales tenemos que hacer referencia a aspectos tan poco conocidos o tenidos en cuenta como las entonaciones inadecuadas, es decir, el uso de entonaciones engañosas

²⁴⁴ Reproducimos, a continuación, esta transcripción sobre la elevación del tono de voz para poder llegar a comprender la ruptura del principio de cortesía. Mediante las mayúsculas se indica la elevación del volumen de la entonación. Este interesantísimo ejemplo se encuentra recogido en *Estudio de campo: el discurso jurídico oral español* (2013: 19):

Órgano	Penal
Elemento o fenómeno lingüístico	Entonación inadecuada.
Justificación	El fiscal eleva innecesariamente la voz para dirigirse al testigo, le interrumpe, no le deja apenas explicarse.
Contexto	Ministerio fiscal: entonces usted estaba trabajando dentro, usted no sabe qué hacía este señor en la obra. Testigo 5: ¿el? [refiriéndose al acusado]. MF: CLAROO... T5: hombre, noo, yo solo sé que él []. MF: PUES ESO ES LO QUE LE PREGUNTO, NO, YO LE PREGUNTO ESO, QUE USTED NO LO VEÍA. T5: no, no lo veía []. MF: (deja al testigo con la palabra en la boca y se vuelve hacia el juez) pues no hay más preguntas, señorita.
Alternativa sugerida	Mº fiscal: entonces usted estaba trabajando dentro, por tanto, no podía saber exactamente todo lo que hacía este señor en la obra. Testigo 5: hombre, noo, yo solo sé que él []. Mº fiscal: es decir, usted no lo veía.
Fase del juicio	Fase de pruebas testifical.

—por ejemplo, no usar la entonación adecuada cuando se pregunta conlleva confusión en el destinatario—; el uso de un tono irónico, especialmente inadecuado en el discurso jurídico oral; los anacolutos suprasegmentales, es decir, partes del discurso inconsecuentes, y la excesiva expresividad con la que se desvía la atención de los receptores del discurso más a la forma en la que se expresa el orador que al contenido que se pretende transmitir.

B) NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Según datos aportados por el estudio de campo realizado en el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013: 22), los errores que corresponden al nivel léxico-semántico representarían el 50% del total de inadecuaciones analizadas. Sin embargo, muchos de estas desviaciones son prolongaciones del discurso jurídico escrito. Por este motivo, en la mayoría de las ocasiones, solo señalaremos la característica ya que ha sido ampliamente analizada anteriormente. Además, solo destacaremos aquellos aspectos que sean exclusivos o peculiares del discurso oral.

- Uso de cultismo

Al igual que ocurre en el discurso jurídico escrito, en ocasiones los profesionales del derecho trasladan al discurso oral una serie de cultismos²⁴⁵ que podrían ser perfectamente reemplazados por otros términos más adecuados al español actual.

No obstante, queremos resaltar que es necesario que los profesionales del derecho adapten su léxico a los destinatarios que en ese momento forman parte del acto comunicativo. En este caso están presentes dos tipos de destinatarios muy distintos, por una parte otros profesionales del derecho que evidentemente van a entender estos términos, pero no podemos olvidar al segundo destinatario: los ciudadanos que no poseen el conocimiento de este léxico culto. Si, por el contrario, se utilizase un léxico más estandarizado, se produciría un acto comunicativo adecuado a la situación y a los destinatarios.

²⁴⁵ Algunos de estos cultismos son: *referir* por “contar, relatar”; *con carácter previo* por “antes, anteriormente o previamente”; y *otros concominantes* por “y otros relacionados o vinculados”; *enervar* por “dejar sin efecto” o *foliados* por “numerados”.

- Aparición de tecnicismos

Es obvio que los profesionales del derecho como en cualquier profesión utilizan su propio “tecnolecto”²⁴⁶, es decir, una terminología particular que define perfectamente el referente al que aluden. Para adecuar el discurso a estos dos destinatarios se debería evitar el tecnolecto siempre que sea posible o, como ya se apuntó en el discurso jurídico escrito, utilizarlo y, a continuación, realizar una reformulación del mismo.

Más complicados y más confusos resultan los *tecnicismos polisémicos* ya que los destinatarios que no tienen formación jurídica, y los estudiantes de español del derecho, reconocen el término pero, ya que este se utiliza con otro sentido diferente al de la lengua común, no son capaces de entender su pleno significado. Por este motivo se debe incidir más en su enseñanza. Algunos ejemplos son: *Interesar la condena* por “manifestar el interés en que la condena se dicte en los términos en que se ha planteado”; *obrar* por “a la vista de la información” etc. En algunos casos, no es que se den sentidos diferentes sino que se producen significados contrarios entre el sentido que se da al término en el lenguaje estándar y el lenguaje jurídico, el ejemplo más destacado es el de *depuesto* por “testificado/declarado como testigo”. Como vemos en este caso, cualquier persona asocia el término *depuesto* como la privación o la dejación de alguna actividad pero en ningún caso lo asociaría al hecho de testificar.

- Expresiones y fórmulas rituales

Si bien anteriormente hacíamos alusión a la excesiva velocidad con la que se pronunciaban estas fórmulas ritualizadas, en ocasiones a estas se le añade la dificultad en la comprensión de su léxico y, además, se pronuncian en un contexto de comunicación directa. Por lo tanto, el emisor tendría que realizar un doble esfuerzo: por una parte, una dicción clara y pausada y, por otra parte, la reformulación de sus términos para que el mensaje se transmita carente de ambigüedades. Algunos de estos casos donde podemos observar cómo se dificulta la comprensión de manera innecesaria son: *¿Tiene usted interés en*

²⁴⁶ Algunos casos que se recogen en el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013: 24) son: *prueba de cargo* o “prueba de acusación”; *Corroboración periférica de carácter objetivo* por “declaración de un testigo”; *requisito de punibilidad* por “corroboración de los hechos por parte de un testigo”; *fecha de comisión* por “fecha en que se cometió”; *auto de alejamiento* por “orden de alejamiento”; *ostenta la titularidad* por “es propietario/-a” etc.

perjudicar o beneficiar, con el testimonio que va a prestar, a alguna de estas dos personas? o *¿Tiene algo que ganar y perder, le afecta en algo el resultado?; ¿Alguna cuestión previa a la práctica de las pruebas?* O Antes de presentar las pruebas, *¿Tienen los abogados alguna alegación previa?* Estas preguntas tendrían y podrían ser más sencillas si se tiene en cuenta que van dirigidas a diferentes destinatarios con diferentes niveles socioculturales.

- Neologismo

Sobre la creación de estos neologismos hemos hablado ampliamente en el análisis del discurso jurídico escrito, sin embargo queremos precisar que la creación de palabras se produce con más profusión en el discurso jurídico oral que en el discurso jurídico escrito.

- Locuciones prepositivas complejas

Un discurso oral de las características del jurídico es, como hemos dicho en varias ocasiones, un discurso formal, en ocasiones este formalismo se malinterpreta como una complicación innecesaria del discurso sin ninguna finalidad. Este es el caso del uso de una serie de locuciones prepositivas innecesarias, que se transmiten desde el discurso escrito al discurso oral, y que en algunos casos incluso resultan antinormativas. Creemos que deben ser absolutamente desterradas del lenguaje jurídico español. Algunos de estos ejemplos recogidos en el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013: 33) son: *A efectos de* por “para”; *por tiempo de* por “durante”; *por el contrario de lo manifestado* por “en contra de” etc.

- Arcaísmos

También comparten este rasgo ambos discursos, el escrito y el oral: la utilización, en ocasiones, de un léxico arcaico y totalmente desactualizado que no tiene otra finalidad que la continuación de unos usos totalmente fosilizados en los profesionales del derecho.

C) NIVEL MORFOSINTÁCTICO

En el discurso oral, al tratarse de una comunicación directa, se producen una serie de imprecisiones que, hasta cierto punto, pueden ser asumidas por las características propias de la oralidad, sin embargo ocurren otras que entran en contradicción con las exigencias que se deben dar en cualquier discurso profesional y formal, como lo es el discurso jurídico oral. En este apartado haremos mención a esas desviaciones de las que, como receptores, tenemos que ser conscientes para un conocimiento adecuado de la información, y de las que, como emisores (como es el caso de los estudiantes de español del derecho), debemos evitar.

Otros aspectos morfosintácticos que afectan al discurso jurídico oral son los siguientes:

- Gerundios incorrectos

Aunque es común a ambos tipos de discurso, escrito y oral, resulta más inexplicable en el discurso jurídico oral a no ser que se entienda que están ya tan fosilizados en los profesionales del derecho que estos giros son para ellos más cómodos que construcciones morfosintácticas más sencillas y claras.

- Uso incorrecto de las preposiciones

Este aspecto también ha sido tratado ampliamente en el análisis del discurso jurídico escrito, por lo que solo queremos hacer hincapié en errores impropios del nivel sociocultural de los juristas entre los que se han podido registrar en las transcripciones de los juicios realizadas en el *Estudio de campo: el discurso oral* (2013) que son tan claramente antinormativos como el queísmo (Ej: *habida cuenta que* por “habida cuenta de que”, por un afán de ultracorrección).

D) NIVEL PRAGMÁTICO-SITUACIONAL

Un aspecto muy importante, y hasta cierto punto descuidado hasta relativamente hace poco tiempo, son los elementos pragmáticos que se activan en los discursos profesionales, y en el discurso jurídico oral concretamente. Si el estudio del discurso, así como de otros aspectos lingüísticos relevantes para un eficiente desarrollo profesional del abogado no se han tenido en cuenta en los planes de estudio de las facultades de Derecho, menos aún se han considerado relevantes los aspectos pragmáticos o la importancia del lenguaje no verbal en cualquier acto jurídico oral, aspectos que son necesarios conocer y poner en práctica para, entre otras habilidades, no incurrir en errores básicos de comunicación. El primer gran error, y que explicaría muchos fenómenos de desviaciones en el discurso jurídico oral, es la no conciencia de que existen dos destinatarios para un mismo mensaje; de modo que es el emisor el que tiene que ser consciente de este hecho si lo que se pretende es que el acto comunicativo se realice de forma adecuada.

Sobre este asunto podemos leer las siguientes palabras del *Estudio de campo: el discurso oral*;

En los juicios, especialmente en Penal y en Civil, se establece una doble relación comunicativa: la que se da entre los profesionales y la que se crea entre los profesionales y los ciudadanos. La primera relación debería producir un lenguaje especializado, altamente técnico y poco comprensible para las personas ajenas al mismo; la segunda, un lenguaje más coloquial, que los ciudadanos puedan entender. Lamentablemente, en casos de conflicto, el primero prima sobre el segundo (a esto no son ajenas cuestiones de imagen social y de prestigio relativo o lucimiento personal [delante del cliente o en la sala ante el tribunal]). Esto relega al ciudadano a un segundo plano (2013: 57).

Es esta falta de consideración hacia el destinatario ajeno al mundo del derecho o a la situación comunicativa en la que se produce el discurso lo que explica los desajustes o las inadecuaciones que a nivel pragmático-situacional se dan en el discurso jurídico oral y que analizaremos a continuación:

- Registros o niveles de habla no adecuados a la situación

Cuando se produce por ejemplo la reformulación de la pregunta a un testigo porque este no ha entendido lo que le ha dicho el juez o el abogado podemos considerar que el acto comunicativo no ha sido efectivo porque el

emisor ha utilizado un registro inadecuado para su interlocutor, es decir, ha utilizado un lenguaje excesivamente técnico para alguien ajeno al lenguaje jurídico. En definitiva, las cuestiones que se le plantean a un destinatario tienen que ser claras y adecuadas al nivel sociocultural del destinatario para ello hay que adaptar el registro si queremos asegurarnos de que han sido entendidas y contestadas conscientemente. Si se obvia esta adaptación, se pone en peligro el proceso comunicativo. Formular preguntas o plantear expresiones técnicas no solo ralentiza el discurso oral sino que también aporta oscuridad.

Igualmente utilizar un registro adecuado al destinatario del mensaje no implica el uso de coloquialismos que resultan inadecuados para la situación formal en la que desarrolla el discurso.

- Ruptura del principio de cortesía

Esta descortesía puede verse representada en diversas situaciones: en el uso de la ironía, el respeto del turno de palabra, el empleo de expresiones excesivamente coloquiales, las valoraciones personales etc.

En referencia a los turnos de palabra, H. Casalmiglia Blancafort y A. Tusón Valls (2001: 35), hablan de las *marcas interactivas*, es decir, que “observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación”. En el caso de la ruptura del principio de cortesía por el no respeto a los turnos de palabra pone de manifiesto además un significado de establecimiento de jerarquía y de ostentación de poder por aquel que los incumple.

El respeto al principio de cortesía implica, según A. Briz Gómez (2005), la aproximación entre los interlocutores ya que se establece una norma de conducta social o una lógica cultural. Si se produce la ruptura, se produce a su vez un alejamiento entre los interlocutores.

- Errores interculturales

El conocimiento cultural básico tiene que estar presente en los actos jurídicos, así el conocimiento de que existen las denominadas “culturas de alejamiento”, donde prima la privacidad sobre la confianza, y las denominadas “culturas de acercamiento”, en las que sucede lo contrario, evitaría muchas situaciones de incomprensión cultural para muchos testigos en los que junto a la incomodidad de estar en un lugar que no es habitual se producen choques culturales por desconocimiento de la cultura ajena, componente básico en la interacción, (*Estudio de campo: el discurso oral*, 2013: 63).

Estos errores interculturales se pueden producir, asimismo, entre culturas que tienen un idioma común. Es el caso de la comunidad hispana en la que al ser una comunidad lingüísticamente y demográficamente extensa también se pueden producir estas situaciones de incomprensión cultural. A. Briz Gómez (2005) señaló que dentro de las sociedades hispanas estas se diferencian entre aquellas “de acercamiento” o menos atenuadoras (ejemplo: el español peninsular o el argentino) y otras “de alejamiento” o más atenuadoras (ejemplo: el español de Chile, México, Venezuela, etc.).

- Otras cuestiones relativas a la interacción

Uno de los aspectos donde se hace más evidente la carencia de una formación más profunda de los profesionales del derecho es en el dominio de las técnicas básicas de Oratoria, aspecto especialmente relevante en el mundo jurídico²⁴⁷ y en cierto sentido incomprensiblemente menospreciado. Así podemos leer esta feroz crítica que se realiza en el *Estudio de campo: el discurso oral* a la falta de recursos lingüísticos:

En lo relativo al dominio de las técnicas oratorias y de persuasión, se observa el bajo nivel de conocimientos retóricos de algunos de los abogados: así, los interrogatorios no suelen estar orientados hacia una determinada conclusión y acaban in medias res; es poco frecuente que se tenga en cuenta la argumentación de la parte contraria para contraargumentar; y, en algunos casos, se percibe cierta falta de preparación del caso (2012: 64).

²⁴⁷ A este respecto, tenemos que matizar que el estudio y la importancia de la Oratoria para los profesionales del Derecho sí está reconocido en el sistema jurídico de los países anglosajones en los que la oratoria está muy arraigada.

El análisis del discurso jurídico oral nos parece un tema especialmente interesante no solo en relación con la enseñanza/aprendizaje de EFE y del español del derecho, sino también para los propios juristas nativos en los que por las características propias de nuestro sistema jurídico –basado principalmente en la ley, es decir, en el texto escrito– no se ha desarrollado una competencia discursiva adecuada, especialmente en el desarrollo de estrategias y recursos propios de oratoria que tendrían como resultado la producción de textos orales adecuados a la situación comunicativa y a sus destinatarios.

En definitiva, y como ya señaló M. Baralo Ottonello (2000: 10), “hablar y escribir suponen dos actividades diferentes y autónomas. Son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico”, de este modo lo hemos entendido y analizado de manera independiente con la peculiaridad, en el discurso jurídico que algunas de las características del discurso escrito, dado su grado de fosilización se prolongan de manera casi inconsciente en el discurso jurídico oral.

A modo de conclusión hacemos nuestras las palabras de J. A. González Salgado ya que al igual que el autor consideramos que las características del lenguaje jurídico español, tanto el discurso escrito como el discurso oral, tienen su origen en el periodo de formación de los futuros juristas, en las Facultades de Derecho donde se ningunea la necesidad del desarrollo de la competencia discursiva de sus estudiantes.

Sus reflexiones son estas:

La Universidad debe ofrecer una formación al abogado que incluya cursos de redacción, de oratoria y de argumentación. Un profesional que va a tener que enfrentarse a multitud de textos y de situaciones en las que la calidad verbal (oral y escrita) va a resultar fundamental para su trabajo no puede consentir que no se le entienda, o que se le entienda mal. La palabra es la herramienta básica del jurista (2007: 11).

Mientras esto no ocurra, y no hay visos de que sea en un futuro inmediato, tenemos que enseñar a nuestros estudiantes de español del derecho, como receptores, a cómo enfrentarse al discurso jurídico español con todas sus características entre ellas

sus desviaciones; al mismo tiempo, tenemos que enseñar también de forma explícita, mediante la praxis, a cómo ser emisores competentes de textos jurídicos. A ello le dedicamos los siguientes apartados.

3.7. OBJETIVO: UN DISCURSO JURÍDICO ESCRITO Y ORAL ADECUADO Y COHERENTE EN EL ESPAÑOL DEL DERECHO

Tanto el discurso jurídico escrito como el discurso jurídico oral, es decir, escribir y hablar de forma profesional en el ejercicio del Derecho, necesita de una serie de directrices para que se haga de forma adecuada. Lo cierto es que en los estudios de derecho los futuros juristas se enfrentan a estos discursos de forma asistemática e interiorizando el tecnolecto jurídico como lenguaje profesional (Graciela E. Vázquez, 2008). Debido a estas circunstancias, aunque no exclusivas de nuestro sistema jurídico, se dan las desviaciones que hemos analizado anteriormente. Nuestro objetivo con este análisis es que los estudiantes de español del derecho sean conscientes de estas peculiaridades y que sean capaces, de forma autónoma, de dotar de coherencia a lo que en ocasiones, como receptores de textos jurídicos españoles, puede no tenerla. Por este motivo, y aunque las siguientes palabras van dirigidas a los estudiantes de Derecho de las facultades de nuestro país, estamos totalmente de acuerdo con Graciela E. Vázquez (2008: 139-140) cuando considera que “el concepto *discurso jurídico* engloba un conjunto de sabidurías y formas culturales cuya apropiación por parte de los alumnos es esencial para el buen desarrollo profesional”. Esta concepción de discurso, junto con la enseñanza de un sistema y un ordenamiento jurídico ajeno a su formación académica y a su práctica profesional, es la base sobre la que se tiene que asentar la enseñanza/aprendizaje del español del derecho.

La situación actual es que no se contemplan los estudios lingüísticos ni escritos ni orales en los futuros juristas españoles²⁴⁸, por lo que la falta de conocimientos sólidos en este campo solo puede perpetuar las desviaciones que hasta ahora hemos

²⁴⁸ Esta falta de formación lingüística en los grados de Derecho no tiene su equivalencia en otros países occidentales, especialmente ejemplar es el estudio de la retórica como arte de la persuasión aplicado al Derecho que se mantiene en las *Law Schools* norteamericanas y, en general, en el mundo anglosajón, ya que como señala M. A. Campos Pardillos (2007: 159) por la propia naturaleza del procedimiento jurídico, este “otorga una importancia primordial en la formación de los futuros letrados a las destrezas comunicativas y persuasivas, tanto orales como escritas”.

señalado y que se podrían mitigar con la oferta de cursos formativos o con la elaboración de informes del tipo de los que hemos referido y que deben estar promocionados por el Ministerio de Justicia. Las siguientes recomendaciones aportadas por los informes a los que hemos hecho referencia sobre comprensión y corrección lingüística ofrecen una útil guía que cualquier profesional puede aplicar con facilidad en su quehacer diario para mejorar la redacción de escritos o las exposiciones orales. Nuestro objetivo, sin embargo, es evidentemente la enseñanza/aprendizaje de EFE por lo que, tomando como base estos estudios somos conscientes de que nuestra pretensión es utilizar estos documentos adaptándolos a las necesidades y perfiles de nuestro estudiantes para que a través de ellos consigamos el desarrollo de la competencia discursiva de estos como potenciales emisores tanto de textos escritos como orales en español.

El discurso jurídico, considerado en su abstracción, se ve reflejado en una enorme variedad de textos, tanto escritos como orales. Todo texto, sea del ámbito que sea, debe ser coherente y ordenado en sus contenidos y para ellos se utiliza una serie de mecanismos lingüísticos. Aparte de los marcos formales que caracterizan a cada tipo de texto jurídico (leyes, sentencias, requerimientos, etc.), el profesional del derecho ha de respetar los rasgos propios de los diferentes tipos de textos. Es este equilibrio entre la forma y el contenido el objetivo que nos debemos marcar.

3.7.1. CÓMO DEBE CONSTRUIRSE UN TEXTO JURÍDICO ESCRITO

MODALIDADES DISCURSIVAS

a) la descripción es contar cómo es algo o alguien tanto en su aspecto interno como externo. En algunos textos o en partes de textos jurídicos tienen una gran importancia (L. A. Hernando Cuadrado, 2003).

Para realizar una descripción tenemos que tener en cuenta²⁴⁹:

- El orden, este puede ser espacial (de arriba abajo o de fuera hacia dentro), de tamaño (de mayor a menor) o de importancia (de lo principal a lo secundario).

²⁴⁹ Para la realización de estas recomendaciones nos basamos en el *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011), Ministerio de Justicia.

- El léxico adecuado, los sustantivos fijan el objeto y los adjetivos sus cualidades.
- Tienen que ser precisas, claras, exactas y concisas, de este modo se tienen que resaltar los aspectos importantes del objeto descrito.

b) La narración²⁵⁰ es contar un hecho o acontecimiento en el que intervienen unos actores en un lugar y tiempo determinados. Una parte importante de los actos jurídicos y de sus textos son narrativos ya que se tiene que presentar el relato de lo que sucedió, de ahí que, junto a la argumentación, sea una modalidad discursiva importante (E. Alcaraz Varó y B. Hugues, 2002).

Al realizar la narración tenemos que prestar atención a que²⁵¹:

- El relato sea lo más ajustado posible a lo que sucedió, completo en su información pero a la vez ordenado, claro y conciso.
- La narración de hechos debe ser una explicación clara de qué ha sucedido, quién hizo qué, cómo, dónde y cuándo, sin incluir, en ningún caso, valoraciones subjetivas.
- La narración de los hechos debe estar claramente separada de su valoración jurídica.
- Al narrar hechos acontecidos en el pasado se combinen de forma arbitraria, formas verbales de presente y formas verbales de pasado. En este caso, se debe utilizar exclusivamente las formas verbales del pasado.

c) La argumentación es el tipo de discurso más característico de los profesionales del derecho, aporta razones que explican un comportamiento o un supuesto.

²⁵⁰ En el *Estudio de campo: el discurso jurídico escrito* (2011: 31) se considera que para que una narrativa sea eficaz en un género profesional tiene que presentar las siguientes características:

- Respetar el orden cronológico de los acontecimientos.
- Utilización de los signos de puntuación, especialmente el punto y seguido, para ayudar al lector a reconocer los cambios en el relato.
- Usar de manera coherente las formas verbales del presente y las de pasado.
- Utilizar de forma consistente los diferentes tiempos del pasado.
- Utilización de complementos y expresiones temporales.
- Garantizar que el lector interprete sin ambigüedad quién es el agente de la acción.

²⁵¹ Para la realización de estas recomendaciones nos basamos en el *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011), Ministerio de Justicia.

Empleando este tipo de discurso, el profesional del derecho expone por qué se consideran aplicables determinadas normas o actos a unos hechos así como sostiene una interpretación con objeto de generar una consecuencia jurídica por lo tanto tienen que ser racionales y eficaces (E. Alcaraz Varó y B. Hugues, 2012).

El objetivo de la argumentación es convencer. En toda argumentación, oral o escrita, se tiene que tener en cuenta a dos destinatarios: a otros profesionales del derecho y al ciudadano.

Las características de las argumentaciones jurídicas son²⁵²:

- El orden debe ser claro y natural: premisas y conclusión o conclusión y premisas. Tanto las premisas como las conclusiones tienen que destacarse mediante referencias –por ejemplo mediante el uso de expresiones metadiscursivas de tipo predictivo²⁵³– al receptor. Los argumentos y las conclusiones tienen que estar separadas de forma explícita para una adecuada comprensión de la argumentación tanto escrita como oral.

- Evitar el encadenamiento argumentativo en una sola oración, para ello se secuenciarán los argumentos en varias oraciones, relacionando los componentes mediante marcadores argumentativos.

- El argumento debe ser claro y explícito, para ello se utilizará un lenguaje inteligible.

- El fin de la argumentación jurídica no es buscar la adhesión a una tesis porque sea verdadera sino porque resulte verosímil y aceptable para el auditorio al que está dirigida (juez, tribunal, jurado, instancia superior, sociedad en general).

Para lograr verosimilitud y persuasión, quien argumenta se vale fundamentalmente de la lengua, con todas las posibilidades que ella brinda y la pluralidad de significados que es capaz de convocar (Graciela E. Vázquez, 2008:146).

²⁵² Para la realización de estas recomendaciones nos basamos en el *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011), Ministerio de Justicia.

²⁵³ Un ejemplo del uso de estas expresiones es: *por evidentes razones* que nos indican que a continuación se van a presentar los motivos en los que se basa la decisión y, además, incluimos el número de estos motivos, esto es, los cuantificamos y los enumeramos. También se puede explicitar que se van a tratar a continuación las premisas con otras expresiones lingüísticas introductorias, por ejemplo *es preciso explicitar las razones de...*

LA ENUMERACIÓN

-La enumeración debe proporcionar la expresión sucesiva y ordenada de las partes de un todo, por este motivo para que la información que se transmite sea comprensible y completa, las características que deben contener toda enumeración, según el *Estudio de campo: el discurso jurídico escrito español* (2011), son las siguientes:

- Una conceptualización clara y precisa de la información : cuál es el tema o la idea que organiza el listado, en qué componentes y subcomponentes se estructura la información, cuántos son esos componentes y qué relación o relaciones existen entre ellos.
- Estar introducida por un marco de enumeración, por una expresión predictiva que anuncia con precisión el tema de la enumeración y el número de ítems que esta va a incluir, y que resulta coherente con el número y la naturaleza de los elementos finalmente listados.
- Una correcta marcación lingüística y/o gráfica de cada uno de sus componentes, así como de las relaciones de jerarquía que guardan entre ellos.

EL PÁRRAFO

-Reconocemos un párrafo porque en su contenido se da la unidad temática y porque en su forma se separan por un punto y aparte. En definitiva, fragmentan de forma coherente la información de un texto. Si el párrafo está bien organizado y ordenado, la comprensión del texto será más fácil. Para conseguir este objetivo los párrafos deben cumplir las siguientes características²⁵⁴:

- No elaborar párrafos excesivamente largos ni unioracionales, ya que dificultan la retención de la información.
- Contener una sola unidad temática.
- Evitar la ambigüedad en el interior del párrafo mediante el uso de los pronombres y otras expresiones en las que no queda claro a quién o a qué se refieren.

²⁵⁴ Para la realización de estas recomendaciones nos basamos en el *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011), Ministerio de Justicia.

- Para expresar de forma clara las relaciones que se establecen entre las distintas partes de un párrafo o entre párrafos debemos utilizar los marcadores del discurso (*en primer lugar, por último...*), así como los conectores (*además, sin embargo, no obstante, en consecuencia, por tanto, así pues...*).
- En los párrafos que incluyan enumeraciones relativamente largas, estas deben destacarse tipográficamente en líneas distintas, ordenadas en lista, con el fin de facilitar la comprensión. Además, la forma de presentar estas enumeraciones debe ser homogénea.

LA ORACIÓN

Es, como sabemos, una unidad de comunicación que tiene sentido completo y que se delimita mediante puntos. Es fundamental para la estructuración del texto y para su claridad.

Para que la oración cumpla estas funciones debe contener las siguientes características:

- No deben ser excesivamente largas y complejas sino breves y de una sintaxis lo más sencilla posible.
- Su estructura debe seguir un orden lógico (sujeto + verbo + complementos).
- Correcto uso de la puntuación dentro de la oración.

LA SUBORDINACIÓN

La subordinación es un recurso muy utilizada por los juristas por la propia complejidad del pensamiento que se tiene que expresar en su manifestación lingüística. Pero, para que el uso de la subordinación no produzca dificultades y ambigüedades en su comprensión, debemos tener como objetivo la realización de más divisiones oracionales.

LA PUNTUACIÓN

La puntuación como límite sintáctico se convierte en un rasgo indispensable para la comprensión de los textos jurídicos y para evitar las interpretaciones erróneas.

Para utilizar de un modo efectivo los signos de puntuación debemos tener presente las siguientes normas²⁵⁵:

- No es normativo el uso de la coma entre el sujeto y el predicado ni entre el verbo y sus complementos²⁵⁶. Por el contrario, todos los incisos deben ir señalados por comas. En este sentido, no debemos confundir los adverbios y los grupos adverbiales –por ejemplo: *incluso...*, *sobre todo...*, *especialmente...*– para otorgar énfasis con los incisos ya que estos no van separados por comas.
- En cuanto al uso del punto y coma recordamos que se utiliza en el interior de la oración para delimitar segmentos más amplios que los que resultan con el uso de la coma.

LA PASIVA

Sobre el uso de la pasiva debemos destacar que resulta una construcción extraña al español por lo que se intentará utilizar la voz activa o la pasiva refleja (preferentemente sin el complemento agente), y solo se utilizará la pasiva en casos totalmente indispensables. Evitaremos de este modo una complejidad artificial de la expresión.

EL GERUNDIO

No se debe hacer un uso excesivo de los gerundios ya que en muchas ocasiones conllevan falta de gramaticalidad.

²⁵⁵ Para la realización de estas recomendaciones nos basamos en el *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011), Ministerio de Justicia.

²⁵⁶ Ejemplos de estos usos no normativos de la coma son los siguientes casos extraídos de documentos reales:

El Juzgado de Primera Instancia Nº 49 de los de Barcelona, conoció el juicio verbal número, seguido a instancia de... (redacción incorrecta)

El párrafo segundo del artículo 172 venía referido a coacciones que tenían por objeto impedir el ejercicio de un derecho fundamental, aunque resulta obvio que, toda coacción tiene por objeto un derecho fundamental, la libertad... (redacción incorrecta).

Esto lo defenderé, incluso, ante el Tribunal Supremo. (redacción incorrecta)

- Se deben evitar especialmente el *gerundio especificativo*, (Ej.: “Una ley condenando la violencia de género) que se ha de sustituir por una oración de relativo (por “Una ley que condene la violencia de género”); y el *gerundio de posterioridad* (Ej.: “lo denunció un policía teniendo que comparecer ante el juez”) que se debe de sustituir por una oración coordinada (“lo denunció un policía y tuvo que comparecer ante el juez”).

LAS PREPOSICIONES

Los textos jurídicos acuden con excesiva frecuencia al uso de la preposición *a* con el sentido de *para* o *a fin de*. Es un galicismo que ya es natural en algunas construcciones (Ej.: avión a reacción), pero que, como norma general, se aconseja evitar.

Ejemplo: Los servicios a prestar por las sociedades concesionarias (redacción que se ha de evitar) Los servicios que deben prestar las sociedades concesionarias (redacción recomendada, *Informe de la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico* (2011).

EL SUBJUNTIVO

-No se recomienda la aparición del futuro de subjuntivo, ya que es un tiempo verbal que ha desaparecido de nuestra lengua y solo aporta arcaísmo y artificiosidad a la expresión. Se recomienda, por lo tanto, su sustitución por otras formas verbales, especialmente por el pretérito imperfecto de subjuntivo (Ej.: “Si tuviere razones futuras para proseguir la causa” por “Si tuviera razones futuras para proseguir la causa”).

LÉXICO

-En todas las profesiones se utilizan términos técnicos o especializados: en los profesionales del derecho evidentemente también se utilizan estos, el problema radica cuando no se hace un ajuste entre el mensaje y el destinatario al que se dirige. Si partimos de la potencial existencia de dos destinatarios, el profesional del derecho y el ciudadano, al expresarnos con tecnicismos uno de ellos no entenderá el mensaje ya que carece de la formación necesaria para su comprensión.

En estos casos, el acto comunicativo resultará fallido²⁵⁷. Frente a los que consideran que el uso de los tecnicismos es un signo distintivo de la profesión, tenemos que recordarles que es posible una *justicia comprensible* que al mismo tiempo respete la técnica jurídica²⁵⁸.

-Para que el léxico jurídico resulte más actual y comprensible deben evitarse:

-Las formas lingüísticas arcaicas

Por ejemplo:

De todo lo anterior, (...) hemos de concluir (...) que ha de darse como acreditado el relato de los hechos (..), relato respecto del cual, tanto acusado como perjudicada han dado una mendaz versión ... (*mendaz* como “falso/-a”).

-Locuciones latinas sin traducción o reformulación

Por ejemplo: *Iuris tantum* (que admite prueba en contrario)

CITAS

-Las citas que se producen en los textos jurídicos escritos tienen la obligación, como textos formales que son, de reproducir las reglas básicas para su expresión.

-Estas reglas son:

-Las citas textuales deben estar integradas en el texto y entre comillas dobles, ya en su representación inglesa (“”), ya con la representación latina (« »). Si en estas citas aparecen a su vez palabras entrecomilladas estas se representarán con las comillas simples (‘’).

-Se tienen que distinguir las citas breves (que se incorporan al párrafo con comillas y sin cursiva) de las citas largas (que se presentan en párrafos separados, con sangrado en el margen izquierdo y sin comillas).

-El contenido no relevante de las citas, especialmente las largas se puede elidir con paréntesis (...) o corchetes [...].

²⁵⁷ En *Estudio de campo: el discurso jurídico escrito* (2011) se plantea la futura elaboración de una tabla de equivalencias entre los tecnicismos jurídicos y las palabras de la lengua común que puede resultar sumamente útil e interesante para los cursos de español del derecho.

²⁵⁸ Esta es la opinión que se recoge en el *Plan de Transparencia Judicial* elaborado por el Ministerio de Justicia (2005).

REFERENCIAS

-La propia naturaleza de los textos jurídicos conlleva la intertextualidad. Por este motivo, son abundantes las referencias tanto a la legislación como a la jurisprudencia. Sin embargo, estas referencias no están estandarizadas²⁵⁹.

Las recomendaciones que existen hasta el momento en cuanto a las referencias en los textos jurídicos son las contenidas en *Estudio de campo: el discurso jurídico escrito* (2011) y son estas:

- En cuanto a las referencias de legislación, conviene tener en cuenta que son necesarios varios elementos para identificar el documento. Así, se recomienda que la primera cita en el texto sea completa y, por tanto, que contenga los siguientes elementos identificativos: rango normativo, número, denominación oficial (si la tiene), fecha y, entre paréntesis, publicación oficial con referencia de número y fecha.
- En relación con las referencias de resoluciones judiciales, se deben incluir los siguientes elementos identificativos: siglas de la resolución y órgano judicial, sala y sección según el caso y fecha. Adicionalmente, se puede señalar entre paréntesis el repertorio de jurisprudencia que se consultó, con su referencia, y el nombre y apellidos del magistrado ponente.
- Estos datos pueden omitirse en citas posteriores.
- Se recomienda, asimismo, emplear la cursiva para identificar el órgano judicial o, en sentencias extranjeras, las partes o la denominación que se le haya dado al asunto.
- Para las citas del Tribunal Constitucional o de tribunales internacionales se recomienda seguir el formato de esos órganos.

²⁵⁹ Sin duda es otra de las asignaturas pendientes de la modernización del discurso jurídico español. En este sentido, como señala el *Informe sobre la Modernización del discurso jurídico* (2011), las mejores prácticas de normalización se han producido en los países anglosajones, debido a la relevancia del precedente judicial en su sistema jurídico.

3.7.2. CÓMO DEBE CONSTRUIRSE UN TEXTO JURÍDICO ORAL

Como dijimos anteriormente, la investigación sobre la oralidad en el discurso jurídico es un tema que merece una investigación independiente y que puede resultar doblemente útil ya que puede beneficiar tanto a los juristas nativos como a los no nativos. A continuación, realizaremos una serie de recomendaciones generales sobre principios básicos que hay que respetar para que el discurso jurídico oral sea adecuado. A partir de esta guía se deben fomentar, mediante una serie de planteamientos didácticos efectivos, el desarrollo de la competencia oral entre los estudiantes de español del derecho.

-El discurso jurídico oral debe contener las siguientes características:

- Articulación y dicción claras.
- Evitar la relajación articulatoria de las consonantes.
- Evitar detener en exceso el discurso.
- Al leer un texto, hacerlo de forma cuidadosa que nos permita seguirlo.
- Velocidad de habla adecuada.
- Moderar el tono.
- Elevar la voz y dirigir la mirada al testigo con atención cuando se le pregunte.
- Entonar las preguntas y las aseveraciones con el tono adecuado.
- Evitar la manipulación de la entonación en las preguntas.
- Evitar las paráfrasis léxicas complejas.
- No utilizar palabras y expresiones excesivamente técnicas.
- No utilizar palabras y expresiones coloquiales inadecuadas a la situación.
- Atención a la cortesía lingüística.
- El estilo debe centrarse no en el retoricismo sino en la expresión correcta de los argumentos.

Finalmente queremos destacar la importancia del aprendizaje explícito de los conectores en el discurso jurídico. Para ello, presentamos la siguiente tabla elaborada por I. Sanz Álava (2000: 139):

ORDEN	DISTRIBUCIÓN CORRELACIÓN	CONSECUENCIA CAUSA / EFECTO
primeramente en primer lugar entonces para empezar a continuación posteriormente en último término después	uno... otro el uno... los otros entonces por un lado... por el otro	por consiguiente por tanto, por lo tanto por esta razón, de manera que pues por eso
EJEMPLO	CONTRASTE CONCESIÓN	REAFIRMACIÓN REFORMULACIÓN RESUMEN
así así como para ilustrar por ejemplo es decir como o sea esto es de hecho particularmente específicamente accidentalmente	pero a pesar de sin embargo al contrario por el contrario en cambio si bien por otra parte ahora bien no obstante de cualquier modo al mismo tiempo	en otros términos en otras palabras dicho de otro modo en suma en breve en resumen en efecto
TIEMPO	UNIÓN, ADICIÓN, INCORPORACIÓN DE UNA NUEVA IDEA	COMPARACIÓN SEMEJANZA ENFATIZACIÓN
después después que desde que antes de antes que hasta que al principio a continuación inmediatamente actualmente finalmente por último cuando	y además asimismo después también	de la misma manera del mismo modo mejor dicho desde otro punto de vista como
		CONCLUSIÓN
		finalmente para terminar terminanco para acabar

Como conclusión al lenguaje jurídico español tenemos que decir que pese a todos las desviaciones o “patologías” que hemos presentando anteriormente, lo cierto es que, de forma general, la situación no difiere mucho de la del lenguaje jurídico de otros países de la *Civil Law*, ni incluso de otros de la *Common Law* como es el caso del inglés jurídico²⁶⁰. No ocurre lo mismo con el inglés jurídico norteamericano en el que sí se

²⁶⁰ Sin embargo, la situación en el sistema jurídico norteamericano parece mejor en dos aspectos. En primer lugar, ya hace tiempo que se ha puesto en marcha y de forma efectiva la modernización del lenguaje de las Administraciones públicas y del lenguaje jurídico; por otra parte, la formación de los futuros abogados norteamericanos es mucho más exigente que en los países del *Civil Law*, así por ejemplo los futuros abogados realizan una carrera universitaria y tras su finalización deben superar un examen de acceso al *Law School Admission Test*, es decir, una prueba de ingreso en las Facultades de Derecho, si aprueban este examen y tras realizar los estudios de Derecho para poder colegiarse y así ejercer tienen que pasar una prueba profesional exigida por el Estado. Por otra parte, cuestión que nos parece muy importante, es que el dominio del lenguaje, tanto el escrito como el oral, es una de las asignaturas más destacadas en la formación de los abogados (E. Alcaraz Varó *et alii*, 2006: 75).

está avanzando bastante más. Podemos llegar a decir que hay una serie de rasgos que comparten, en mayor o menor medida, todos los lenguajes jurídicos, como son el gusto por lo altisonante, las fórmulas estereotipadas, la redundancia expresiva, el uso de latinismos y la aparición de oraciones largas y complejas; otros rasgos, sin embargo, son más propios de cada país, en el caso del español jurídico este rasgo peculiar lo representa la creación de neologismos que en otros lenguajes jurídicos no se da o no se da con la profusión con la que se originan en el ordenamiento jurídico español.

No obstante, es evidente que el movimiento por la modernización del lenguaje jurídico se ha puesto en funcionamiento en el sistema inglés antes que en el español. De este modo, y desde hace unos años, se ha puesto en marcha el *Plain English Campaign* que tiene como uno de sus objetivos el uso del lenguaje corriente en el ámbito jurídico, ya que el mantenimiento de estas características del lenguaje jurídico solo se consideran símbolo del mantenimiento del estatus de una profesión. De hecho estas iniciativas ya se han visto reflejadas en las nuevas leyes que salen del Parlamento. Estas iniciativas no carecen por supuesto de opositores que argumentan que el lenguaje jurídico profesional y especializado debe continuar como está, pues aporta unas garantías que no ofrece el lenguaje cotidiano, ya que los términos, una vez que se han consolidado, adquieren significados muy precisos con los que los derechos subjetivos están mejor garantizados. Desde nuestro punto de vista, y así lo hemos querido manifestar a lo largo de nuestro análisis, la idea clave es que el lenguaje jurídico debe caracterizarse por cumplir con las normas y convenciones propias de los textos formales y que para ello será necesaria una formación lingüística más sólida de los juristas. En este sentido, son claves estas palabras Graciela E. Vázquez que vienen a resumir nuestra opinión acerca no solo del lenguaje jurídico español sino también de la enseñanza/aprendizaje del español del derecho:

Creemos que es preciso asumir la producción discursiva forense como una práctica profesional y social, a través de la cual los operadores del Derecho y la Justicia como institución actúan sobre la realidad. Para ello, los futuros abogados necesitan adquirir los conocimientos lingüísticos para la producción, la interpretación y el análisis de las diferentes tipologías textuales presentes en los diferentes formatos discursivos jurídicos. La perspectiva debe ser necesariamente instrumental; estos conocimientos no deben ser impartidos desde la perspectiva de la Teoría Lingüística, sino como herramientas concretas para el desempeño profesional del abogado, como usuario de un lenguaje de especialidad (2008: 140).

3.8. LOS GÉNEROS MÁS REPRESENTATIVOS EN NUESTRO SISTEMA JURÍDICO

Como bien señala A. Borja Albi (2007: 141), los géneros jurídicos se pueden definir de una manera básica como “los generados en la creación, aplicación, difusión e investigación del Derecho”; es este el sentido que adquiere el adjetivo “jurídico” cuando hablamos de la enseñanza de esta lengua de especialidad en español. Nuestra propuesta se centra evidentemente en los géneros relacionados con la creación y con la aplicación –obviando la difusión y la investigación– del Derecho, esto es, entendiendo que los estudiantes de español del derecho son tanto receptores como emisores de textos jurídicos.

Las convenciones formales y estilísticas compartidas por todos los géneros jurídicos²⁶¹ son:

1) La macroestructura

Es el gran marco organizador de las partes, las secciones y las subsecciones de un género profesional.

El conocimiento previo y explícito de la macroestructura de los géneros jurídicos es de gran ayuda para el estudiante de español del derecho ya que establece un marco de referencia teórico que después se verá reflejado en cada texto concreto.

2) La función comunicativa. El verbo performativo

Todos los géneros contienen también una misma función comunicativa, que se expresa a través de verbos realizativos o performativos.

3) La modalidad discursiva

Cada género o cada una de sus partes tiene una modalidad discursiva específica (narración, descripción...).

²⁶¹ E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 130) presentan y distinguen claramente una primera división de los géneros jurídicos: los géneros jurídicos escritos y los géneros jurídicos orales, y se puede hablar sin contradicción de un género o tipo textual oral y de un género o tipo textual escrito. En el español jurídico son géneros escritos la ley, el contrato, la providencia, el auto, la sentencia, el certificado, el poder notarial, la partida de nacimiento... y son orales, la deposición (declaración hecha verbalmente ante un juez o tribunal), la prueba testifical, las intervenciones de los abogados ante los tribunales, las conclusiones finales del fiscal o del abogado defensor etc.,.

4) El nivel léxico-semántico

Tras analizar lingüísticamente varios textos que pertenecen a un género determinado, por ejemplo en el caso de las sentencias, se puede comprobar que su organización sintáctica sigue pautas muy similares, y el vocabulario que forma parte de esas pautas es muy recurrente.

5) Las convenciones socio-pragmáticas. La cortesía lingüística

Con el nombre de convenciones socio-pragmáticas se hace referencia a las muchas estrategias que se utilizan en la ordenación de los mensajes. Una de estas estrategias es, por ejemplo, la elección de determinada información para “tema” como punto de arranque.

La cortesía lingüística, por otra parte, como parte de la cortesía en general proporciona una serie de tendencias convencionales y establecidas con antelación.

Algunos ejemplos de la cortesía lingüística son:

- a) El tratamiento. Los jueces son *señorías* y los jefes de los servicios o departamentos de la Administración son *ilustrísimos*. En el saludo que a estos se escribe en el encabezamiento de las instancias o recursos a ellos dirigidos se les llama *Ilustrísimo Señor* o *Ilustrísima Señora* y en el desarrollo del escrito se les trata de *Vuestra Ilustrísima*.
- b) El administrado. Para hablar de uno mismo ante la Administración, el ciudadano suele emplear la tercera persona.
- c) Los tiempos verbales. Algunos prefieren o exigen el uso del condicional con su valor tentativo

Desde la perspectiva de la Lingüística y de la Traductología, y según E. Alcaraz Varó y B. Hughes (2002: 126), el *género profesional* es “el conjunto de textos escritos u orales del mundo profesional y académico, ajustados a una serie de convenciones, formales y estilísticas, que los profesionales de cada especialidad son capaces de producir y de entender sin mayor dificultad dentro de las comunidades epistemológicas o de saberes a los que pertenecen”.

Por la propia naturaleza de la disciplina, el Derecho ha tenido desde sus orígenes un fuerte componente textual, necesario para su difusión y su consulta en la aplicación práctica a cada caso concreto. Desde el punto de vista de la Teoría de los géneros esto

representa una gran ventaja ya que desde un principio del nacimiento del Derecho se ha tenido la intención de recopilar, mediante códigos, los textos que se han ido generando, por este motivo los géneros jurídicos son fácilmente reconocibles. Por lo tanto, y a diferencia de otras disciplinas, contamos con una serie de textos que se caracterizan por una estructura bien definida, muy marcada en sus partes y cerrada.

De una forma inequívoca, y aplicando la Teoría de los géneros a los textos jurídicos, podemos afirmar siguiendo a A. Borja Albi que:

Es evidente que estos textos poseen sus convenciones, rutinas, clichés, tópicos y estructuras recurrentes. (...) existen unos modelos rígidos y repetitivos que imponen la cultura jurídica heredada, los hábitos profesionales, las costumbres sociales e incluso la formación académica. Todo ello conforma una selección de contenidos, una manera de exponer los hechos, una retórica y una percepción del mundo que aparecen plasmados de forma inequívoca en cada realización textual del ámbito jurídico. Si a esta realización textual concreta le sumamos un objetivo comunicativo claro o una función jurídica específica, el resultado es el concepto de *género jurídico* (2007: 144).

Los géneros jurídicos se concretizan en una serie de textos que se caracterizan por una estructura fija y reconocible. De forma general, el texto jurídico se organiza en partes, secciones y subsecciones. Es básico el aprendizaje de estas estructuras textuales y el conocimiento de lo que en ellas se expresa, ya que sin duda favorece la comprensión de los textos jurídicos españoles.

En cuanto a la función comunicativa predominante en los distintos géneros jurídicos, L. A. Hernando Cuadrado (2003: 42) considera que esta función se ve expresada por medio de un verbo “performativo” que será diferente según el género y la finalidad comunicativa que se persiga, así diferencia los siguientes:

- *mandar*, en una Ley.
- *disponer*, en una Ley, un Real Decreto o una Orden.
- *resolver*, en una Resolución.
- *acordar*, en una Orden o un Acuerdo.
- *fallar*, en una Sentencia.
- *exponer y solicitar*, en una solicitud.
- *decir y suplicar*, en una demanda o recurso.
- *certificar y expedir*, en una certificación.
- *dar fe*, en una escritura notarial o en la diligencia o el testimonio de un documento procesal.
- *declarar bajo juramento, o prometer*, en una declaración jurada.
- *acordar*, en un contrato.

- *otorgar*, en un testamento o en una escritura pública.
- *remitir*, en un oficio de remisión.

El conocimiento individualizado de la pretensión de cada uno de los géneros jurídicos, es decir, de su función comunicativa concretada en cada uno de los textos jurídicos perteneciente a los diferentes géneros, favorece indudablemente el aprendizaje no solo del contenido expresado en el texto y de su estructura sino de la actitud y el tono utilizado por su emisor.

3.8.1. LAS MODALIDADES DISCURSIVAS PRESENTES EN LOS GÉNEROS JURÍDICOS

Si bien en la exposición del discurso jurídico hacíamos referencia a las desviaciones sobre el tratamiento de modalidades discursivas que se producían en estos, aquí exponemos las modalidades más relevantes en cada género de forma objetiva para así poder tener un conocimiento más profundo del tipo de discurso que nos vamos a encontrar en cada uno de los géneros.

1) LA NARRACIÓN

La modalidad narrativa es, según E. Alcaraz Varó y B. Hughes (2012: 126) aquella en la que se relatan ordenadamente acontecimientos reales o supuestos ocurridos en el tiempo y en el espacio, preferentemente en pretérito indefinido o en presente histórico, relacionándolos unos con otros de acuerdo con “la secuencia temporal, el encadenamiento de causas y efectos, el establecimiento de hipótesis, el esclarecimiento de móviles y oportunidades, etc.” Esta modalidad discursiva es muy utilizada por los jueces en la redacción de las sentencias, especialmente en la sección denominada *Referentes de hecho*.

2) LA DESCRIPCIÓN

La modalidad descriptiva, en la que se dan a conocer los rasgos característicos de un personaje, lugar, fenómeno u objeto, suele registrarse junto a la narrativa principalmente en los documentos notariales y en los textos del BOE ya que, al narrar una serie de acontecimientos, también es habitual describir el marco en el que acontecen, así como los personajes u objetos que

aparecen. También se encuentra en los contratos (ejemplo en el contrato de arrendamiento hay una sección, las cláusulas, donde se describe el objeto).

3) LA EXPOSICIÓN²⁶²

Se trata de la modalidad discursiva más utilizada en el español jurídico, especialmente en la doctrina jurídica y en la redacción de la sección de las sentencias denominada *Fundamentos jurídicos*.

Como señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 128), “para organizar los argumentos de una forma lógica y sistemática, el discurso expositivo hace uso de unas tácticas especiales puestas al servicio de un objetivo primordial, que es el de aclarar y relacionar entre sí los elementos discretos de la realidad, acomodándolos y encajándolos en una sola tesis o exposición sin fisuras”.

4) LA PERSUASIÓN²⁶³

Separamos o tratamos de forma independiente la modalidad expositiva y la modalidad persuasiva porque consideramos –al igual que hacen E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 129)– que si bien comparten técnicas y objetivos generales, difieren de los objetivos específicos, ya que la modalidad expositiva persigue aclarar y ordenar el contenido informativo, mientras que la modalidad persuasiva tiene como objetivo influir en el receptor del mensaje, es decir, esta segunda modalidad carece de una pretensión didáctica que sí estaría presente en la modalidad expositiva.

²⁶² A esta modalidad discursiva también se la denomina *Informativa* o *Explicativa* ya que, por una parte, se transmite un mensaje informativo y, por otra parte, se construyen argumentos lógicamente ordenados. Asimismo, tampoco se debe confundir la modalidad descriptiva con la expositiva puesto que sus objetivos son distintos: la primera presenta una representación de la realidad y la segunda tiene como objetivo presentar una información mediante razones lógicas y sistemáticas. Ambas modalidades ofrecen datos, de ahí la confusión entre ambas modalidades.

²⁶³ Algunos autores no consideran esta modalidad discursiva de forma independiente sino que la consideran como una variante de la modalidad expositiva: entendida de este modo la modalidad expositiva, compuesta de información y argumentación, es la más utilizada en el lenguaje jurídico, especialmente en los textos doctrinales y en los *fundamentos de Derecho* de las sentencias. Sin embargo, E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002) la consideran de forma independiente pues es lo suficientemente importante en el español jurídico: no cabe duda de que no hay mayor persuasión que la presentación de unas pruebas irrefutables si las pruebas no son tan contundentes y dominamos las técnicas de persuasión, esto puede ayudar a que el fallo sea favorable a los intereses de nuestros clientes.

Con la persuasión se persigue influir y convencer a quien escucha de determinadas ideas o teorías por medio de un mensaje caracterizado por la presencia de elementos emotivos, connotativos, argumentativos o lúdicos. Es muy utilizada en las conclusiones y en las vistas orales por abogados²⁶⁴ y fiscales, con la lógica intención de convencer al juez, al tribunal o al jurado popular (J. M^a Gutiérrez Álvarez, 2011: 157).

5) LA EXHORTACIÓN

Esta modalidad se caracteriza principalmente porque alguien que tiene autoridad intenta inducir a otro mediante palabras, razones, ruegos o peticiones a que haga o deje de hacer algo.

La modalidad exhortativa, la propia del ruego o consejo, se manifiesta a través de verbos como *solicitar, pedir, rogar, suplicar, exhortar, requerir, o aconsejar*. Para J. M^a Gutiérrez Álvarez (2011: 158) “generalmente este tipo discursivo está muy conectado a los formalismos propios de los géneros jurídicos y se produce en situaciones en las que alguien (abogado, procesado) se dirige a una instancia dotada de poder judicial”.

Ejemplos de esta modalidad discursiva son:

Al juzgado suplica que sea tenido por personado en la causa seguida contra...

Ruego al tribunal tenga a bien concederme un aplazamiento de la vista...

6) LA DISPOSICIÓN

La modalidad dispositiva es la del mandato, es decir, aquella persona que ostenta la autoridad dispone, ordena o manda y cuenta con dos vocablos típicos indicadores de la misma: el *Dispongo* de los decretos y el *Mando* de las

²⁶⁴ Sobre las técnicas de la persuasión han aparecido varios libros y autores, de los que destacamos a los siguientes: J. García Ramírez, que intentar perfeccionar esta asignatura pendiente en los profesionales del derecho y que tan desarrollada está en los profesionales anglosajones. Del autor citado destacamos especialmente el libro *Estrategia de oratoria, práctica para abogados*, Editorial Colex, 2009, 6ª edición; y a J. Estalella y su obra, *El abogado eficaz. Cómo convencer, persuadir e influir en los juicios*, La Ley, 2005.

sentencias. Pertenecen también a esta modalidad el uso del imperativo y el futuro con valor prescriptivo.

Estas son las modalidades discursivas más representativas, sin embargo, cabe señalar que no existe consenso en su número²⁶⁵ ni como hemos apuntado anteriormente, a veces tampoco en su finalidad.

3.8.2. GÉNEROS Y MACROESTRUCTURAS DE LOS TEXTOS JURÍDICOS ESPAÑOLES MÁS REPRESENTATIVOS

De forma general, todo texto jurídico²⁶⁶ se organiza en partes, secciones y subsecciones.

La macroestructura de los géneros jurídicos más representativos es:

3.8.2.1. LA LEY

Según el *Diccionario Jurídico Aranzadi*, la *ley* es el “tipo de norma jurídica aprobada por las Cortes Generales o por las Asambleas legislativas autonómicas a través del procedimiento legislativo previsto. Sometidas a la Constitución pueden ser objeto de control de constitucionalidad por el tribunal Constitucional”.

Por otra parte, L. A. Hernando Cuadrado (2003: 79) la define como “la norma jurídica suprema, de carácter general e impersonal, aplicable a todos los ciudadanos, elaborada y aprobada por las Cortes Generales. El Rey, en el plazo de quince días, la sanciona y la promulga, ordenando su inmediata publicación en el *Boletín Oficial del Estado*”.

²⁶⁵ En este sentido para J. M^a Gutiérrez Álvarez (2011: 159) añade las siguientes modalidades: el *discurso declarativo* o manifestación de la voluntad por parte de alguien. Es frecuente en documentos jurídicos en los que se requiere una expresión de la voluntad formalizada, como en contratos y aceptaciones de herencia; y el *discurso prescriptivo* mediante el que se ordena, fija e impone una situación o circunstancia susceptible de generar derechos u obligaciones para los sujetos destinatarios de la misma. Es muy frecuente en leyes o en cláusulas de contratos y es habitual para su construcción la utilización del futuro (imperfecto) de indicativo con valor prescriptivo.

²⁶⁶ P. San Ginés Aguilar y E. Ortega Arjonilla (1997) hablaban de “tipologías textuales” y distinguían entre: a) LEYES Y REGLAMENTOS: los textos normativos tienen una función dispositiva y directiva, es decir, permiten y obligan; b) DECISIONES JUDICIALES Y ACTOS DE PROCEDIMIENTO (autos, providencias, sentencias, etc.) que se identifican por su carácter descriptivo, narrativo y argumentativo y, por último, c) ACTOS JURÍDICOS (contratos, testamentos, etc.).

La Constitución Española, aprobada por referéndum el 6 de diciembre de 1978, es la norma suprema de nuestro ordenamiento jurídico, sobre la que se asientan las demás leyes y disposiciones.

Las leyes se dividen a su vez en leyes orgánicas, leyes ordinarias, decretos-leyes y los decretos legislativos.

- Macroestructura de la Ley

Lo más característico de la ley es que en todas aparece un mandato para ser cumplido que se expone de una forma abstracta y general ya que no se basa en casos concretos –como la sentencia– sino que abarca situaciones generales. Las leyes se publican en el *Boletín Oficial del Estado*.

- a) Nombre de la ley, acompañado por el número por el que se la conoce y la fecha de promulgación.

Ley (número)/(año), de (día) de (mes), de (nombre de la ley)

- b) Fórmula de sanción real, expresada directamente por el Rey o por la autoridad que promulga la ley en nombre del Rey.
- c) Preámbulo o Exposición de motivos.
- d) Cuerpo de la ley.²⁶⁷

TÍTULO (número)

CAPÍTULO (número)

Artículo (número)

Artículo (número)

Artículo...

- e) Disposiciones particulares.²⁶⁸

²⁶⁷ El cuerpo de la ley contiene las disposiciones generales presentadas en formas de artículos que se agrupan en capítulos, y estos a su vez en títulos, y a veces dentro de estos títulos se distinguen secciones.

²⁶⁸ Las disposiciones particulares pueden ser: *disposiciones adicionales*, que aportan las modificaciones y ajustes técnicos de la práctica actual necesarios para la correcta aplicación de la nueva ley; *disposiciones transitorias*, que indican qué disposiciones de qué leyes serán de aplicación hasta que se redacten y aprueben las anunciadas en las disposiciones finales; las *disposiciones derogatorias*, que señalan cuáles son las disposiciones que quedan sin valor a la entrada en vigor de la ley que promulga y, por último, las *disposiciones finales*, que anuncian la preparación de una nueva legislación que incidirá en alguna parte de la materia tratada en la presente ley, o que esta hace necesaria (L. A. Hernando Cuadrado, 2003, 92-93).

- f) Fórmula final de mandato, lugar, fecha y firma del Rey, acompañada de la del Presidente del Gobierno²⁶⁹; o de la Autoridad que promulga la ley en nombre del Rey.

Aunque no vamos a exponer su estructura sí hay que matizar, como así lo indica L. A, Hernando Cuadrado (2003: 85) que “las normas jurídicas adoptadas al amparo de las leyes se denominan *reglamentos*, los más conocidos de los cuales son los decretos, las órdenes ministeriales y las resoluciones”. Los decretos al ser sancionados por el Rey se denominan *reales decretos*; las órdenes ministeriales las firman un ministro y, por último, las resoluciones las firman altos cargos de la Administración.

3.8.2.2. LA DEMANDA

La demanda se clasifica dentro de la categoría de *Escritos procesales*, concretamente los tres géneros pertenecen al inicio del proceso. Presentamos la macroestructura de la demanda por ser más complicada; no obstante, tenemos que aclarar la diferencia entre *demanda*, *denuncia* y *querella*.

Los términos *demanda* y *denuncia* son términos que se utilizan por los legos en Derecho como sinónimos, sin embargo son diferentes no solo por su estructura, más compleja en la demanda que en la denuncia, sino también por el orden jurisdiccional al que pertenecen: con la demanda se inicia un procedimiento civil, mientras que con la denuncia se inicia un procedimiento penal (por ejemplo se denuncian actos como asesinatos, homicidios, violaciones...; se presentan demandas de divorcios o de reclamaciones de cantidad, etc.).

Otra confusión terminológica se da entre *denuncia* y *querella*; si bien con ambas se inicia un procedimiento penal –a diferencia de la demanda con la que se inicia un procedimiento civil–, con la denuncia simplemente ponemos en conocimiento del juez un hecho delictivo y la querella supone constituirse en parte acusadora en el procedimiento, (L. A. Hernando Cuadrado, 2003: 71-72).

²⁶⁹ Existe una diferencia con la Constitución ya que en ella la firma del Rey está acompañada de la del Presidente de las Cortes, el Presidente del Congreso de los Diputados y el Presidente del Senado.

De este modo, la *demanda* se define en el *Diccionario Jurídico Aranzadi* como:

(...) el instrumento a través del cual se introduce en el proceso la pretensión de tutela jurídica deducida por el actor. La demanda reviste forma escrita y mediante la misma el actor hace valer su derecho a la tutela judicial efectiva, formulando ante un órgano jurisdiccional determinado una petición concreta con la que se da comienzo al procedimiento correspondiente, si bien es cierto que pueden llevarse a cabo actuaciones judiciales con carácter previo a su interposición.

La demanda, por lo tanto, representa dos situaciones: por un lado, el final de cualquier solución amistosa entre las partes en un conflicto y, por otro, el comienzo de un proceso civil en el que una persona voluntariamente y mediante un escrito dirigido al juzgado solicita que se dé inicio al proceso y a su tramitación, este acto se conoce como *la presentación de la demanda*, y es a partir de entonces cuando el perjudicado, aquella persona que presenta la demanda, pasa a ser el *actor* o demandante, y la persona contra la que se inicia el proceso es denominada *demandado*.

Como bien recuerda E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 22), la *Ley de Enjuiciamiento Civil* (en adelante LEC) de 2000 y 2013 (última revisión), en su artículo 399²⁷⁰ “da reglas formales para la redacción de la demanda, que también son de aplicación a la contestación de la demanda”.

²⁷⁰ El artículo 399 de la *Ley de Enjuiciamiento Criminal* (LEC) (2013) denominado *la demanda y su contenido* se explican ampliamente los pasos a seguir en la redacción de la demanda; reproducimos aquellas partes en las que se explican de forma explícita los rasgos estilísticos para su correcta elaboración: “1. El juicio principiará por la demanda, en la que, consignados (...) los datos y circunstancias de identificación del *actor* y demandado (...), se expondrán numerados y separados los hechos y los fundamentos de Derecho y se fijará con claridad y precisión lo que se pida 2. Junto a la designación del actor se hará mención del nombre y apellidos del Procurador y del Abogado, cuando intervengan 3. Los hechos se narrarán de forma ordenada y clara con objeto de facilitar su admisión o negación por el demandado al contestar (...) 4. En los fundamentos de Derecho, además de los que se refieran al asunto de fondo planteado, se incluirán, con la adecuada separación, las alegaciones que procedan (...) 5. En la petición, cuando sean varios los pronunciamientos judiciales que se pretendan, se expresarán con la debida separación. Las peticiones formuladas subsidiariamente (...) se harán constar por su orden y separadamente”.

-Macroestructura de la demanda

- a) Encabezamiento (el procurador de los Tribunales, bajo la dirección letrada de un Abogado del Ilre. Colegio, se dirige al Juzgado en nombre y representación del demandante –presentando información de sus datos personales y capacidad jurídica– formulando demanda de juicio en contra del demandado, en la que aparece su identidad y domicilio).

- b) Hechos (se especifican los hechos en los que se basa la demanda, se aportan los documentos necesarios y se alegan las valoraciones o razonamientos).

HECHOS**RELACIÓN DE HECHOS**

PRIMERO.....

SEGUNDO.....

TERCERO.....

.....

DOCUMENTOS QUE SE ACOMPAÑA

Como documento nº 1,

Como documento nº 2,

Como documento

VALORACIONES O RAZONAMIENTOS SOBRE LOS HECHOS

- c) Fundamentos de Derecho (disposiciones legales –procesales y materiales– en que se apoya la demanda)

FUNDAMENTOS DE DERECHO**1. PROCESALES**

1.1. Jurisdicción y competencia

1.2. Capacidad y legitimación

1.3. Cuantía

1.4. Procedimiento adecuado

1.5. Acumulación objetiva de acciones

2. MATERIALES

2.1. Normas jurídicas de aplicación

El/los artículos.....

2.2. Jurisprudencia

2.3. Costas

d) Petitum (se fija con claridad y precisión lo que se pide)

Como hemos dicho, la presentación de la demanda significa el principio de un proceso que podrá tener más o menos recorrido dependiendo de las actuaciones del demandado²⁷¹.

3.8.2.3. EL AUTO

El Auto pertenece a aquellos géneros de contenido jurisdiccional²⁷², es decir, a los procesos desarrollados por jueces y magistrados.

El Auto es un género que contiene resoluciones judiciales en las que se decide, de forma fundada mediante argumentación jurídica, sobre cuestiones secundarias, previas, incidentales o de ejecución, para las que no se requiere

²⁷¹ Tras la presentación de la demanda, se establece de oficio la *Notificación de la demanda*, es decir, informar al interesado sobre la demanda que contra él se ha interpuesto en el juzgado, la realiza el secretario del juzgado o del tribunal. A continuación, se produce la *Contestación a la demanda*. En este momento del proceso, y como señalan E. Alcaraz Varó y B. Hugues (2002: 236), existen tres posibilidades: no comparecer en el proceso; comparecer y no contestar; y comparecer y contestar. Si se da la primera de las posibilidades, al demandado se le considera “rebelde” y cuenta con muchas posibilidades de que recaiga sobre él sentencia condenatoria; si se produce la segunda de las posibilidades, no podrá introducir posteriormente ni nuevos hechos ni fundamentos jurídicos; por último, si se produce la tercera de las posibilidades, es decir, que el demandado comparece y contesta, pueden a su vez ocurrir dos circunstancias: admitir la demanda o “allanamiento” y el fallo es condenatorio, u oponer algún tipo de resistencia a las pretensiones de la demanda, con lo que se celebra una “Audiencia previa” –en la que si no hay comparecencia del demandante o del demandante y demandado se produce el sobreseimiento del proceso– para intentar evitar el juicio, si no se llega a un acuerdo (ya que este es uno de los propósitos principales del acto), se llega a la celebración del juicio donde se produciría el fallo que el juez considere oportuno de acuerdo con las declaraciones y documentos aportados durante la celebración de este.

²⁷² Los géneros jurisdiccionales se dividen en tres grandes grupos: a) géneros jurisdiccionales de notificación, es decir, poner un hecho procesal en conocimiento de una persona; las notificaciones más importantes originadas en los órganos jurisdiccionales son las *citaciones*, los *emplazamientos* y los *requerimientos*, b) géneros jurisdiccionales de auxilio judicial, esto es, el auxilio que se prestan los tribunales entre sí, para ello se utiliza el género judicial denominado *Exhorto*, c) géneros de contenido jurisdiccional: las *Providencias*, los *Autos* y las *Sentencias*.

sentencia, es decir, no resuelven sobre el fondo de la cuestión, aunque sí sobre los intereses legítimos de las partes que deben ser protegidos. El sobreseimiento de una causa y la puesta en libertad se dictan mediante Auto.

- Macroestructura del Auto

a) Encabezamiento

AUTO N°.....
EJECUCIÓN N°.....
En....., a..... de..... de.....

b) Hechos

HECHOS

PRIMERO.....
SEGUNDO.....
TERCERO.....
.....

c) Razonamientos jurídicos

FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.....
SEGUNDO.....
TERCERO.....
.....

d) Decisión

Vistos los artículos citados y demás de general aplicación,
Yo,....., Magistrado-Juez del Juzgado de lo..... N°..... de.....

ACUERDO

.....
.....
.....

3.8.2.4. LA SENTENCIA²⁷³

La sentencia, al igual que el Auto, es un género de contenido jurisdiccional. Es un género imprescindible no solo para el análisis del discurso jurídico escrito sino también como género judicial por excelencia pues es el que mejor representa el poder judicial. Una definición básica de la sentencia es aquella que la considera el texto que pone fin a un proceso absolviendo o condenando al demandado. Así, como señala L. A. Hernando Cuadrado (2003: 107), mediante la sentencia “se plasma la convicción del juez o tribunal comparando la pretensión y la norma jurídica, a la vez que se expresa la voluntad del Estado, al ser los jueces los órganos que este utiliza para hacer efectivos el derecho y la justicia en relación con los ciudadanos”. La importancia, por lo tanto, de este género radica en que es una comunicación al ciudadano en la que, mediante el acto performativo del lenguaje, se condena, se absuelve, se anula, se priva de libertad, (Graciela E. Vázquez, 2008: 137).

Es tanta su importancia que su estructura como género se establece en el artículo 209 de la *Ley de Enjuiciamiento Civil* (LEC). Según el citado artículo, su estructura es la siguiente:

- Macroestructura de la Sentencia

- a) Encabezamiento (tras la identificación del Juzgado y de la sentencia, se consigna el lugar, la fecha, y los datos de las partes contendientes y, cuando sea necesario, la legitimación y representación en virtud de las cuales actúan, así como los nombres de sus abogados o procuradores que los representen y el objeto del juicio)

JUZGADO DE LO..... NÚMERO..... DE.....
 Juicio..... N°...../.....
 Juez Instructor:.....

²⁷³ Utilizamos el nombre genérico de sentencia para presentar su macroestructura pero, cuando el análisis se centre en un texto concreto, tenemos que distinguir el tipo de sentencia en la que se clasificaría ya que existen: sentencias absolutorias, sentencias condenatorias, sentencias arbitrales, sentencias de divorcio, sentencias declaratorias, sentencias definitivas, sentencias desestimatorias, sentencias ejecutorias, sentencias nulas, sentencias firmes, etc.

SENTENCIA N°...../.....

En.....,a.....de.....de.....

.....
.....
.....

- b) Referentes de hecho (se exponen los hechos que contiene el sumario, los escritos de las partes y las manifestaciones de los que han intervenido en el juicio. En el último párrafo se declara si se han observado o no las prescripciones legales)

PRIMERO.....

SEGUNDO.....

TERCERO.....

.....

- c) Hechos probados (refleja la resolución del tribunal sobre los hechos controvertidos y sobre las circunstancias relativas a los hechos alegadas por las partes que puedan afectar a la apreciación exacta del delito)

HECHOS PROBADOS²⁷⁴

ÚNICO. –Se declara expresa y terminantemente probado que.....

- d) Fundamentos de derecho²⁷⁵ (se exponen los razonamientos jurídicos que se estiman oportunos por los jueces para aplicarlos a los hechos considerados probados tras la celebración del juicio)

FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.....

SEGUNDO.....

TERCERO.....

.....

²⁷⁴ Existe una variante en la estructura de la sentencia, ya que en aquellas originadas en los procesos civiles, la referencia a los hechos se realiza en la sección *Referentes de hecho*. Este es el caso que presentamos como trabajo del género de la sentencia porque, al pertenecer a un proceso civil, no aparece esta sección, *Hechos probados*.

²⁷⁵ También reciben el nombre de *Fundamentos jurídicos*.

- e) Fallo²⁷⁶ (contiene la solución del litigio. En caso de condena, también aparece la pena que se ha impuesto. Al fallo le sigue la información sobre los recursos que se pueden interponer contra la resolución)

Vistos los artículos citados y demás de pertinente aplicación, en nombre del Rey,

FALLO

.....

Hemos seleccionado la sentencia para la presentación de una propuesta didáctica sobre el género jurídico por ser un género con el que se tienen que enfrentar nuestros estudiantes en su ámbito profesional, ya sea como abogados, jueces, traductores jurados o juristas lingüistas²⁷⁷. Por esta razón, al finalizar el análisis de los géneros más representativos del derecho español presentaremos un trabajo centrado en el estudio de la sentencia en la que analizaremos tanto la estructura como el lenguaje; para ello utilizaremos un texto autentico.

3.8.2.5. LA ESCRITURA PÚBLICA

Dentro de los géneros jurídicos debemos hacer mención a los documentos notariales²⁷⁸ de los que analizaremos dos géneros básicos: la escritura pública y el testamento abierto.

La escritura pública es definida en el *Diccionario Jurídico Aranzadi* (2012) como “documento público que autorizado por Notario recoge, regula o realiza un acto jurídico, en el ámbito jurídico privado, aun cuando también

²⁷⁶ Se llama *dispositiva* a esta sección de la sentencia porque el juez, al resolver, “dispone”.

²⁷⁷ El término de Jurista-lingüista, profesión no muy conocida, fue creado por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea para resolver una situación muy concreta: la traducción de documentos, de una gran extensión y complejidad, redactados por abogados o magistrados del Tribunal. Actualmente, todos los traductores de esta institución responden a este perfil y, como señala el artículo 22 del reglamento del citado Tribunal, son “expertos que poseen una cultura jurídica adecuada y un extenso conocimiento de varias lenguas oficiales del Tribunal”. Como requisitos indispensables está el ser licenciado en derecho y tener conocimientos lingüísticos. Su sede se encuentra en Luxemburgo.

²⁷⁸ Los documentos notariales son definidos por P. Ávila Álvarez (1990: 31) como “los documentos autorizados, con las solemnidades legales, por Notario competente, a requerimiento de parte e incluidos en el protocolo y que contienen, revelan o exteriorizan un hecho, acto o negocio jurídicos, para su prueba, eficacia o constitución, así como las copias o reproducciones notariales de ellos”.

puede recoger actuaciones de la Administración pública”. La escritura matriz es la original y queda bajo custodia del Notario –los interesados pueden solicitar, no obstante, copia de esta escritura matriz–.

- Macroestructura de la Escritura Pública

- a) Preliminares (en ellos se hace constar el número de protocolo, la calificación, el lugar y la fecha)

NÚMERO.....
 ESCRITURA DE.....
 En....., a....., de.....

- b) Comparecencia (encabezada por una fórmula; en la comparecencia se recogen los datos personales del compareciente o de los comparecientes, los documentos aportados por estos, el concepto de su intervención y el juicio del Notario sobre su capacidad legal)

COMPARECENCIA.–Ante mí, Don....., Notario de....., del Ilustre Colegio Notarial de.....,comparecen:.....

- c) Exposición (aunque puede contener otra información, normalmente en esta parte se describe el objeto del negocio jurídico).

EXPOSICIÓN.

a) *Objeto de esta escritura.*–.....

 b) *su titulación, cargas y situación posesoria.*–

- d) Estipulaciones (su finalidad es articular el acto o negocio jurídico que motiva el otorgamiento de la escritura pública)

ESTIPULACIONES/ESTIPULAN/DISPONE/DISPOSICIONES/DISPOSICIÓN²⁷⁹ ...

- e) Otorgamiento y autorización (se hace referencia al acto en el que, formuladas por el Notario las reservas y advertencias legales y leído el texto, los otorgantes –en presencia de los testigos si es necesario– hacen constar su consentimiento y firman con el funcionario público, que da fe de su contenido).

²⁷⁹ Podemos encontrar diferentes variantes dentro del encabezamiento de esta sección de la escritura pública, depende del tipo de redacción y el número de partes que intervienen.

OTORGAMIENTO Y AUTORIZACIÓN.–Hago a los Sres. Comparecientes las RESERVAS Y ADVERTENCIAS LEGALES, entre ellas las de carácter fiscal, y la de la conveniencia de constatación registral del estado de cargas; les permito la LECTURA de esta escritura por su elección, después de advertidos de la opción del artículo 193 del Reglamento Notarial; hacen constar su CONSENTIMIENTO, y FIRMAN conmigo, el Notario, que, de su contenido, extendido en....., DOY FE.

3.8.2.6. EL TESTAMENTO²⁸⁰ ABIERTO²⁸¹

El testamento abierto ordinario se otorga ante notario por lo que sería, al igual que la escritura, un género notarial. No obstante, y por causas excepcionales –en caso de peligro de muerte o de epidemia– se puede realizar sin presencia notarial.

Este tipo de testamento es definido en el propio Código Civil (Art. 679) como “es abierto el testamento siempre que el testador manifiesta su última voluntad en presencia de las personas que deben autorizar el acto, quedando enteradas de lo que en él se dispone”, es decir, tanto la persona que autoriza el acto –que salvo circunstancias excepcionales es el Notario– como los testigos, cuando intervienen, conocen la voluntad del testador.

El testamento queda revocado cuando lo hace constar de forma expresa el testador por medio de una escritura pública, sobre todo, cuando dicta un nuevo testamento en el que manifiesta la revocación del testamento otorgado con anterioridad.

El Derecho sucesorio al que pertenece el testamento recoge una serie de derechos que no se dan en otros países, por lo que representa una peculiaridad de nuestro sistema jurídico. Así, debemos hacer hincapié en la figura del *heredero forzoso*, que es aquel a quien la ley le concede de forma automática, con

²⁸⁰ La definición general de *testamento*, según el *Diccionario jurídico Aranzadi* (2012), es la de “Acto por el que una persona declara su voluntad, respecto a sus bienes o a otros asuntos que le atañen, para después de su muerte. Recibe la misma denominación el documento en el que consta dicha voluntad (...)”.

²⁸¹ Además del *testamento abierto* existen otras modalidades de testamento de las que destacamos dentro de los testamentos ordinarios: *el testamento cerrado* (el testador no declara su última voluntad) y *el testamento ológrafo* (escrito de puño y letra por el testador), y como testamentos especiales: *el testamento marítimo*, *testamento en país extranjero* (que al igual que el testamento marítimo es aquel que se otorga por un español fuera del territorio nacional) y *testamento militar* (es el otorgado en los tiempos de guerra por los militares).

independencia de la voluntad de la persona fallecida o *causante*, determinados derechos hereditarios: son herederos forzosos en el sistema jurídico español los hijos y sus descendientes respecto de sus padres y ascendientes, y los padres y los ascendientes respecto de sus hijos y descendientes y, si no hay, el cónyuge viudo/-a.

De esta forma la herencia en España se divide en tres partes iguales:

- 1) *La legítima*, que es un tercio que la ley española asigna a los herederos forzosos, sin distinción entre ellos.
- 2) *El tercio de mejora* que es el tercio de sus bienes que el testador tiene que dejar entre sus herederos forzosos pero con la diferencia de que sí puede hacer distinción entre ellos.
- 3) *El tercio de libre disposición*, que es la parte que el testador asigna a quien quiera, sea o no descendiente o ascendiente.

- Macroestructura del Testamento

- a) Encabezamiento (se consigna el número de testamento, el lugar de residencia del testador y la hora así como la identificación del Notario)

TESTAMENTO ABIERTO

NÚMERO.....

En, mi residencia, siendo las horas del día de de

y.....

Ante mí,....., notario de esta capital.

.....

- b) Comparecencia (el Notario aporta los datos identificativos del testador y juzga la capacidad jurídica de este)

COMPARECE

Don/Doña....., mayor de edad,.....,

....., con domicilio en.....

y con D.N.I., número:

A quien juzgo con capacidad para testar, y manifestándome que no está incapacitado para ello,–

- c) Exposición (los datos identificativos/civiles del testador y termina con una fórmula que da pie a la presentación de las cláusulas del testamento)

EXPONE

Que nació en....., el día.....

Que es hijo/-a de los cónyuges Don.....

Y Doña.....

Que contrajo matrimonio en..... nupcias con Don/Doña.....

.....

.....
 Y que su última voluntad, que me expresa a mí, el Notario personalmente, es la siguiente:

d) Cláusulas (son las disposiciones testamentarias)

PRIMERO.....
 SEGUNDO.....
 TERCERO.....

e) Otorgamiento y autorización

Así lo dice y manifiesta estar enterada de su contenido y que tal es la expresión de su última voluntad en la que se ratifica y firma.....

 DOY FE de su total contenido.....

f) Firma

Sigue la firma de el/la compareciente. Signado, rubricado y sellado

3.8.2.7. EL CONTRATO²⁸²

El género del contrato, al igual que el testamento, es uno de los géneros más importantes en el Derecho Civil, en este caso en relación con el derecho de las cosas. Se trata de un género muy común.

El artículo 1261 del Código Civil recoge que tienen que ser tres los elementos esenciales de todo contrato:

- 1) *El consentimiento de los contratantes*, es decir, la aceptación mutua de las condiciones –derechos y obligaciones– del contrato.
- 2) *Un objeto cierto* que sea materia del contrato; este objeto es la cosa que una de las partes se obliga a dar, a hacer o a no hacer.
- 3) *Causa de obligación* que se establezca.

²⁸² Los tipos de contratos más destacados son: a) *contrato unilateral*, es decir, aquel en el que una o varias personas contraen una obligación con una u otras personas sin que medie compromiso de parte de las últimas; b) *contrato bilateral* en el que sí existe una obligación recíproca; c) *contrato gratuito*, es decir, tipo de contrato en el que uno de los contratantes ofrece al otro una ventaja sin recibir nada a cambio; d) *contrato oneroso*, es decir, se trata de un contrato en el que existe la obligación en cada una de las partes de dar o hacer algo; e) *contrato de adhesión*, es decir, tipo de contrato en el que una parte impone las condiciones a la otra u otras partes.

Ya que el contrato es un género que puede tener un interés especial para los estudiantes de español del derecho pues forma parte importante de su práctica profesional, presentamos dos modelos de macroestructura la que contienen los contratos de arrendamiento y la de los contratos de compraventa.

- Macroestructura del Contrato

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO ²⁸³	
a)	<u>Comparecencia</u>
REUNIDOS	
De una parte, DON/DOÑA....., mayor de edad, con DNI	
.....y con domicilio en....., c/....., n°....., como ARRENDADOR.	
De una parte, DON/DOÑA....., mayor de edad, con DNI.....y con domicilio en....., c/....., n°....., como ARRENDATARIO	
b)	<u>Exposición</u>
EXPONEN	
Que ambas partes ostentan capacidad jurídica.....	
Que ambas partes se muestran conformes.....	
Que ambas partes otorgan, de libremente y de común arreglo, el presente CONTRATO DE.....	
c)	<u>Cláusulas o estipulaciones</u>
PRIMERA.OBJETO.....	
SEGUNDA. DURACIÓNDELCONTRATO.....	
TERCERA. PRECIO Y FORMA DE PAGO.....	
CUARTA. EJECUCIÓN DEL CONTRATO.....	
QUINTA. DAÑOS.....	

²⁸³Recomendamos la lectura del artículo de J. M^a Gutiérrez Álvarez (2010) donde, como el propio autor expone, mediante una propuesta didáctica “persigue el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y competencias del estudiante universitario de Derecho, a partir del estudio de las características lingüísticas y textuales del contrato de arrendamiento de vivienda como género discursivo”. Para conseguir este objetivo, el autor propone como metodología el enfoque por tareas y el método del caso.

SEXTA. DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL, INDUSTRIAL, E IMAGEN.....
 SÉPTIMA. OBLIGACIONES LABORALES DE LAS PARTES.....
 OCTAVA. RESOLUCIÓN DEL CONTRATO.....
 NOVENA. PENALIZACIÓN.....
 DÉCIMA. NOTIFICACIONES.....
 DÉCIMOPRIMERA. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....

d) Fecha²⁸⁴ y firmas

En....., a.....de..... de.....

EL ARRENDADOR

EL ARRENDATARIO

CONTRATO DE COMPRAVENTA

a) Comparecencia

REUNIDOS

De una parte, como parte vendedora:

DON/DOÑA....., mayor de edad, con DNI número.....
 y.....domicilio en, calle, casado/-a en régimen de
con.....

De otra parte, como parte compradora:

DON....., mayor de edad, con DNI número.....
 y.....domicilio en....., calle.....

INTERVIENEN

Ambas partes en su propio nombre y derecho.

Las partes comparecientes se reconocen mutuamente capacidad civil suficiente para obligarse en este documento y a tal efecto

Que Don/Doña..... es dueño en pleno dominio y titular registral de las siguientes fincas urbanas/rústicas:

TÍTULO:
 INSCRIPCIÓN: La finca se encuentra inscrita en el Registro de la Propiedad....., al tomo....., Libro....., Folio....., Finca número.....

²⁸⁴ La fecha puede aparecer al final del contrato o al principio de este.

DATOS CATASTRALES: La finca descrita está en posesión de la referencia catastral , conforme al original del último recibo abonado del Impuesto sobre Bienes Inmuebles.

Las fincas descritas en el apartado anterior fue adquirida por mediante escritura pública otorgada por ante el Notario de Don , de fecha

Que las partes acuerdan otorgar el presente CONTRATO DE COMPRAVENTA con arreglo a las siguientes

b) Cláusulas o estipulaciones

PRIMERA: Don/Doña vende a Don/Doña , que compra, la finca descritas en el expositivo I del presente contrato, cuyas características declara conocer y aceptar la parte compradora.

SEGUNDA: El precio de la compraventa se fija por las partes en la cantidad de Euros (en número €).

El precio de la compraventa se pagará en la siguiente forma:

TERCERA: Los gastos e impuestos derivados de la presente compraventa serán abonados por las partes según Ley.

CUARTA: A los efectos del presente contrato, las partes acuerdan expresamente designar como domicilios a efectos de notificaciones los consignados para cada una de las partes en el encabezamiento del presente documento.

QUINTA: Para todas las cuestiones que susciten la interpretación o cumplimiento de las estipulaciones contenidas en el presente documento, los comparecientes, con renuncia expresa al fuero propio que pudieran corresponderles, se someten voluntariamente a los Juzgados y Tribunales de

Y para que conste y surta todos los efectos oportunos, las partes firman por duplicado ejemplar, en el lugar y fecha señalados en el encabezamiento.

c) Fecha y firmas

En , a de de

EL VENDEDOR

EL COMPRADOR

3.8.2.8. PROPUESTA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD SOBRE EL TRABAJO DE LOS GÉNEROS JURÍDICOS ESPAÑOLES: LA SENTENCIA

El trabajo sobre un género jurídico tan importante como el de la sentencia necesita de un desarrollo completo y profundo tanto de su contenido como de su estructura. La actividad que proponemos está dividida en dos partes: en la primera, los alumnos de forma autónoma y fuera del aula realizarán el visionado de la grabación del

juicio de faltas sobre el que tendrán que contestar a una serie de cuestiones que le presentamos con antelación; en una segunda parte, se trabajará la sentencia originada tras la celebración del juicio como un texto representativo de un género.

1ª PARTE: Análisis de un juicio²⁸⁵

Mediante la visión de un vídeo sobre el juicio oral perseguimos dos objetivos: por una parte, contextualizar el trabajo sobre la sentencia que vamos a realizar posteriormente; y por otra parte, hacer notar y poner el énfasis en unos de los aspectos que consideramos fundamentales en la didáctica de EFE como es la atención a los componentes sociolingüístico y pragmáticos pertenecientes a la competencia comunicativa.

En cuanto a la competencia sociolingüística debemos tener presentes los aspectos que siguen a continuación y que ya fueron apuntados en el *MCER*:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales.
- Las normas de cortesía.
- Las expresiones de sabiduría popular.
- Las diferencias de registros.
- Dialecto y acento.

- 1) Presentación del vídeo sobre juicio oral. Se plantea como una actividad oral y como complementaria y contextualizadora del análisis de la sentencia.

Las preguntas que hacemos a los alumnos, y que tienen que conocer y tener claras antes de ver el vídeo, son:

²⁸⁵ No podemos incluir el vídeo ante la imposibilidad de conseguir la autorización para su reproducción, sin embargo las cuestiones que planteamos resultan lo bastante generales como para poder aplicarse a cualquier actividad de comprensión auditiva y de análisis de elementos sociopragmáticos sobre la observación de un juicio de faltas.

- ¿Quiénes son los intervinientes?
- ¿Cómo se expresa, en términos generales, cada uno de ellos? ¿Qué registros (solemne, formal, informal, coloquial, vulgar...) puedes reconocer en el juicio? ¿qué personas utilizan estos registros? Cuando utilizan la expresión “Su señoría” o “Con la venía su señoría”, ¿a quién se dirigen?
- ¿Cuál es el orden de las intervenciones? ¿Hay interrupciones de estas intervenciones? ¿Cómo describiría el tono general del juicio? De los abogados intervinientes, ¿Cuál te parece que usa el tono más contundente y transmite más seguridad? ¿Por qué?
- En el juicio se requiere la presencia de una testigo, se trata de la cónyuge del denunciante, tras su identificación por parte de la juez, esta pronuncia las siguientes palabras:

Juez: ¿Jura o promete decir verdad de lo que se le va a preguntar? El Código penal castiga el delito de falso testimonio, si miente se le puede procesar y condenar.

¿Qué finalidad tienen estas palabras desde el punto de vista jurídico?

- Trata de resumir los hechos que se plantean en el juicio
- Tras las conclusiones presentadas por los abogados, y especialmente por el Ministerio Fiscal ¿Cuál piensas que será el fallo de la sentencia?

Después de esta tarea previa, se le presenta al estudiante el texto de la sentencia acompañado de una serie de actividades en las que se focaliza la atención en el estudio de los textos como pertenecientes a un género que se caracteriza por unas estructuras fijas. Además, se prepara al estudiante para el desarrollo de destrezas, las estrategias comunicativas y la introducción de *drills* contextualizados.

Además como señala el *PCIC* los géneros en el ámbito jurídico tienen unas estructuras fijas, con lo que gran parte de nuestro trabajo consistirá en el aprendizaje de las características, como género discursivo, de la sentencia en la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos.

II. PARTE. Trabajo sobre el texto escrito: la sentencia

1. Encabezamiento

JUZGADO DE INSTRUCCIÓN
NÚMERO DOS
MÁLAGA

SENTENCIA N.º 489

En Málaga a 05 noviembre 2012

VISTOS por DOÑA MARIA LUISA CILNUEGOS RODRIGUEZ, MAGISTRADA JUEZ DEL JUZGADO DE INSTRUCCIÓN 2 DE MÁLAGA, los presentes autos del Juicio de Faltas número 584/12 sobre daños, siendo partes: de una el Ministerio Fiscal en representación de la Acción Pública, como denunciante Francisco Antonio Peralta Martín, letrado doña Eva María Olmedilla y como denunciado José Antonio Guerra León y Manuel Mérida Pladenas, asistido letrado José María Alonso Martín

- a) **Identifica a los intervinientes escribiendo el nombre y apellidos de cada uno de ellos en su lugar correspondiente en la sala de vistas.**

Diagrama de la sala de vistas con los roles de los intervinientes:

- JUEZ** (.....)
- FISCAL**
- LETRADO DEFENSA** (.....)
- LETRADO ACUSACIÓN** (.....)
- DENUNCIADO** (.....)
- DENUNCIANTE** (.....)

3. Referentes de hecho.

ANTECEDENTES DE HECHO

PRIMERO.- Que el presente Juicio de Faltas se incoó en este Juzgado en virtud de denuncia por daños. Habiéndose practicado las diligencias necesarias para el esclarecimiento de los hechos y convocadas las partes a la celebración del juicio oral, éste tuvo lugar el día y hora señalado, con el resultado que se refleja en el Acta correspondiente.

SEGUNDO.- Por el Ministerio Fiscal se calificaron los hechos como constitutivos de una falta de daños prevista y penada en el artículo 625 del Código Penal de la que sería responsable el denunciado para quien solicitó la pena de José Antonio Guerra León pena 10 días multa a razón 10 euros, absolución de Manuel Mérida Pladenas, Debiendo indemnizar al Sr Peralta Martín en la reposición del grifo y la tubería rota, nunca superior a 400 euros.

Por la letrada acusación solicita para el sr Guerra por daños 625 C penal a la pena que SSª estime conveniente y al Sr Mérida por una falta amenazas 620 y otra falta de daños art 625 C Penal a la pena que estime conveniente.

Por el letrado defensa solicita la libre absolución de sus patrocinados. imposición de costas para la parte denunciante.

a) Escribe un sinónimo para cada uno de los verbos señalados.

b) Encuentra en el texto:

- Su Señoría
- Señor
- Artículo
- Código Penal

c) Relaciona cada expresión con su significado:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| I. tuvo lugar | A. se consideraron |
| II. se calificaron | B. declaración de inocencia |
| III. libre absolución | C. pago de los gastos del proceso |
| IV. imposición de costas | D. se celebró |

d) Utiliza las expresiones en las siguientes frases:

- El juicio..... en Málaga, el 5 de noviembre de 2012.
- El abogado de los denunciados solicitó l
- Los hechos por el Ministerio Fiscal como constitutivos de falta.
- La para el denunciante fue pedida por la defensa.

3. Fundamentos de derecho

FUNDAMENTOS JURIDICOS

PRIMERO.- En el acto el Juicio oral, regido como ningún otro por el principio de la inmediación y de la prueba en él practicada queda acreditado que cuando el denunciante se incorpora a la comunidad de regantes a cuyo presidente y uno de sus comuneros denuncia, alta que el denunciante fecha en el 2005 en su denuncia es de suponer que asume lo acordado en actas precedentes y consta en la documental que ya en el 2001 los comuneros hablaban de instalar contadores privados que cuantificaran el consumo y en base a él la cuota a pagar por consumo además de la cuota de mantenimiento semestral que es la única a la que hace frente el denunciante. Es lo cierto que en las actas de la comunidad se hace constar el incumplimiento por el denunciante de su obligación de poner contador y pagar el agua consumida y que se le requiere para que lo efectúe bajo apercibimiento de corte, puede alegarse en contra el desconocimiento por el denunciante de esta obligación y de este requerimiento pues no existe documental acreditativa de su notificación aunque los denunciados manifiestan habérselo notificado verbalmente en reiteradas ocasiones en los años en que esta utilizando el riego y cuesta creer que habiéndoselo enviado notas, hecho que reconoce el denunciante, en las que además del canon por mantenimiento se le establece una cantidad por consumo, que éste no ha ingresado en la cuenta común, no se haya informado de esta obligación comunal y que igualmente desconozca que todos los comuneros salvo él tienen contador de consumo.

El derecho no puede amparar las vías de hecho y es lo cierto que la comunidad no ha acudido a la vía judicial civil en amparo de sus derechos, pero también lo es que se ven perjudicados por el abuso del denunciante que lleva regando años a costa de sus convecinos y que la antijuridicidad de la conducta de la comunidad a través de su representante, queda amparada por el hecho de la existencia de unas Actas comunitarias en las que se acuerda el corte y que no han sido impugnadas por el denunciante quien se aprovecha de la falta de notificación fehaciente de las mismas pero que con un mínimo sentido común no cabe mantener las desconozca.

a) Indica si son verdaderas (v) o falsas (f) las siguientes afirmaciones:

El denunciante nunca ha cumplido con sus obligaciones como comunero.

Se ha acreditado la notificación fehaciente del requerimiento de pago.

La comunidad ya ha reclamado por la vía civil el incumplimiento.

En las Actas comunitarias se acordó la interrupción del suministro.

b) Describe el párrafo en el que se exponen los fundamentos de derecho (largo, corto, comprensible, incomprensible). Explica por escrito con vocabulario sencillo el párrafo señalado:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Fallo²⁸⁶**FALLO**

Que debo absolver y absuelvo libremente del hecho de autos a JOSE ANTONIO GUERRA LEON Y MANUEL MERIDA PLADENAS con toda clase de pronunciamientos favorables y declaración de costas de oficio

Notifíquese a las partes, haciéndoles saber que contra esta sentencia pueden interponer recurso de Apelación ante la Ilustrísima Audiencia Provincial de Málaga, en el plazo de cinco días siguientes al de su notificación. Durante este periodo se hallan las actuaciones en Secretaría a disposición de las partes

Así por esta mi Sentencia, juzgando en primera instancia la pronuncio, mando y firmo.

- a) ¿Cuál es el fallo de la sentencia?
 - b) ¿Se condena en costas a la parte denunciante?
 - c) ¿Es la sentencia recurrible?
 - d) En caso afirmativo, ¿cómo, ante qué órgano y en qué plazo?
- LA SENTENCIA: SU MACROESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS

El artículo 209 de la *Ley de Enjuiciamiento Civil* (LEC) cuya última reforma se produjo en el 2013 da las pistas sobre las cuatro secciones de la macroestructura de una sentencia civil. La macroestructura de las sentencias de los procesos penales y de los tribunales de lo social es similar a la de las civiles, con la diferencia de que en lo penal y en lo social, la referencia a los hechos se hace en dos secciones: referentes de hecho y hechos probados.

Como final de la actividad comprobar que si se cumplen o no lo propuesto por el LEC **Artículo 209**. *Reglas especiales sobre forma y contenido de las sentencias*.

²⁸⁶ Antes de la presentación de esta última parte de la sentencia tenemos que explicar el origen de la palabra *Fallo*: El verbo *Fallar* tiene una doble acepción: 1. Tener un fallo o defecto. 2. Decidir, resolver, sentenciar, determinar un litigio. En esta segunda acepción la palabra mantiene la forma antigua del verbo, que después adoptó la de “hallar” por lo que “fallar” en el sentido en el que se aplica en la sentencia es “encontrar” (E. Alcaraz Varó y B. Hugues , 2012).

Las sentencias se formularán conforme a lo dispuesto en el artículo anterior y con sujeción, además, a las siguientes reglas:

1ª. En el encabezamiento deberán expresarse los nombres de las partes y, cuando sea necesario, la legitimación y representación en virtud de las cuales actúen, así como los nombres de los Abogados y Procuradores y el objeto del juicio.

¿Aparece esta información en la sentencia que acabamos de analizar?

2ª. En los referentes de hecho se consignarán, con la claridad y la concisión posibles y en párrafos separados y numerados, las pretensiones de las partes o interesados, los hechos en que las funden, que hubieren sido alegados oportunamente y tengan relación con las cuestiones que hayan de resolverse, las pruebas que se hubiesen propuesto y practicado y los hechos probados, en su caso.

En los referentes de hecho, por lo tanto, se relata lo que sucedió en el litigio por lo que el lenguaje es narrativo.

¿Crees que los referentes de hecho que hemos leído cumplen los principios de claridad y concisión así como la separación en párrafos?

3ª. En los fundamentos de derecho se expresarán, en párrafos separados y numerados, los puntos de hecho y de derecho fijados por las partes y los que ofrezcan las cuestiones controvertidas, dando las razones y fundamentos legales del fallo que haya de dictarse, con expresión concreta de las normas jurídicas aplicables al caso

El lenguaje que predomina en esta sección es el expositivo, porque construye argumentos lógicamente ordenados, en los que se percibe la relación entre cada una de las partes y el todo.

¿Crees que la sentencia se caracteriza por una intención didáctica y que se caracteriza por exponer argumentos lógicos y ordenados?

4ª. El fallo, que se acomodará a lo previsto en los artículos 216 y siguientes, contendrá, numerados, los pronunciamientos correspondientes a las pretensiones de las partes, aunque la estimación o desestimación de todas o algunas de dichas pretensiones pudieran deducirse de los fundamentos jurídicos, así como el pronunciamiento sobre las costas. También determinará, en su caso, la cantidad objeto de la condena, sin que pueda reservarse su determinación para la ejecución de la sentencia, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 219 de esta Ley.

El fallo contiene, por lo tanto, la solución del conflicto.

¿Te parece esta parte de la sentencia especialmente importante? ¿Se cumplen en el texto presentado las características anteriores?

Capítulo 4

ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL JURÍDICO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

El análisis crítico sobre los manuales de español jurídico tiene un doble objetivo: en primer lugar, realizar un estudio comparativo del contenido y demás aspectos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de EFE; se tratará, por lo tanto, de un estudio cronológico que nos proporcione una visión de cómo la publicación de manuales de español jurídico se ha intensificado en los últimos años –hecho que tenemos que poner en relación directa con la creciente importancia del aprendizaje de las lenguas de especialidad y del español del derecho–; en segundo lugar, y partiendo de las reflexiones a las que nos lleve el análisis de los manuales, presentamos nuestra personal visión de cómo entendemos un manual de español del derecho mediante la presentación de cuatro unidades didácticas de un total de ocho que esperamos completar próximamente. Estas unidades se presentarán en el siguiente capítulo.

En los manuales analizados, además de la valoración del contenido y de su presentación, pondremos especial atención en unos de los pilares que ha sustentado nuestro trabajo de investigación: la comprobación de cómo se integra la enseñanza del ordenamiento jurídico español y el discurso que se genera. Junto a este aspecto también nos interesa analizar especialmente el tratamiento de la competencia discursiva, de cómo se realiza la presentación de los géneros más representativos del sistema jurídico español a través del trabajo con unos textos determinados, y si se consigue el objetivo de formar a juristas no nativos competentes en el aprendizaje del español del derecho. No obstante, somos conscientes de que los primeros manuales de español jurídico (el primero es de 1997) no contaban con el bagaje teórico sobre temas tan actuales como la teoría de los géneros o las recientes e interesantes aportaciones de la Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje con fines específicos, con lo que debemos relativizar la aparición de estos elementos en aquellos primeros manuales, sin embargo en los manuales de más reciente publicación sí tendremos que considerar los aspectos antes señalados.

En cuanto al corpus de los manuales presentados para el análisis tenemos que decir que se tratan de manuales editados en España con la denominación de “español jurídico”, es decir, que se trata de un corpus cerrado y completo. No hay, por lo tanto, una selección en un sentido estricto ya que, evidentemente y en relación con los manuales de ELE editados, se trata de un grupo de manuales muy limitado. Estas publicaciones se extienden a lo largo de un periodo de casi veinte años.

En cada uno de los manuales partimos y centramos nuestra atención en la propia presentación del manual que realizan los autores donde expresan lo que se pretende con

el manual y cuál es su concepción del español del derecho. Esta declaración de intenciones nos parece muy reveladora porque, por una parte, nos da pistas de los puntos de interés de sus autores y, por otra, nos sirve de base para comprobar si estos objetivos se han conseguido.

4.1. CRITERIOS DE PRESENTACIÓN DEL CORPUS

Los manuales de español jurídico representan un corpus cerrado y limitado, por lo tanto realmente no hemos realizado una selección de manuales como es lo habitual sino que se podría decir incluso que hemos ampliado los criterios para incluir ciertos libros ya que si nos basamos en el criterio de analizar aquellos en los que se dice explícitamente “manual” la lista de estos sería más reducida. Por lo tanto, más que una selección lo que hemos realizado es un análisis previo para completar una lista de los manuales de esta lengua de especialidad, aunque no se denominen así explícitamente en la portada.

Nuestro objetivo con este análisis es doble: comprobar qué visión de la enseñanza/aprendizaje tienen los diferentes autores y, una vez que realizamos este análisis crítico, sentar las bases de nuestra propia propuesta que constará del desarrollo de cuatro unidades didácticas completas que harán referencia cada una de ellas a cuatro diferentes ramas del Derecho español.

Como hemos comentado en varias ocasiones no existe un documento europeo que nos sirva de referencia para marcar un antes y un después en su aplicación e influencia en los diferentes manuales; sin embargo sí haremos referencia a aquellos en los que se aprecie la influencia del *MCER* (2002) y del *PCIC* (2006) y que fueron publicados con posterioridad a estos. Por otra parte, parece que por el momento no se va a ampliar el número de manuales de español jurídico²⁸⁷.

En resumen, el análisis crítico que realizaremos tiene como objetivo mostrar una visión cronológica de los 6 manuales de español jurídico que hemos considerado como los elementos integrantes de nuestro corpus para, a través de una perspectiva diacrónica, valorar la evolución metodológica, procedimental, etc. Además incluimos un “Cuaderno

²⁸⁷ En consulta a través de correo electrónico a las editoriales que no cuentan entre sus publicaciones con manuales de español jurídico y a la pregunta de si entre sus proyectos inmediatos se contempla la publicación de estos, ninguna de las editoriales consultadas nos han confirmado que entre sus proyectos inmediatos esté la edición de un manual de estas características. Por lo que parece que tras unos años de una publicación intensa de manuales de español jurídico por parte de las editoriales, desde el año 2012 (fecha de publicación del último manual) hasta el momento y parece que también en los próximos años no parece que se vayan a publicar más manuales.

de léxico jurídico” de la editorial Enclave aunque no será analizado como un manual ya que trabaja específicamente el léxico.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Para el estudio de los manuales nos hemos basado directamente en el análisis del libro del alumno ya que consideramos que es donde se puede apreciar mejor si los objetivos que se han propuesto los autores de los manuales se corresponden al resultado final que le llega en forma de manual al estudiante.

Para el análisis de los datos y de la información básica sobre los manuales hemos tomado como base la propuesta de ficha de análisis de M^a C. Fernández López (2004) pero partiendo, como sabemos, de que la propuesta de la autora no se establece para el análisis de manuales de EFE, y que el corpus analizado de manuales se origina en un área tan restringida como es la enseñanza del español del derecho, hemos realizado una serie de cambios en sus propuestas para que el análisis se pueda adaptar mejor a las características propias de esta lengua de especialidad.

4.2.1. EDITORIALES QUE CUENTAN ENTRE SUS PUBLICACIONES CON MANUALES DE EFE Y/O ESPAÑOL JURÍDICO

Para relativizar y contextualizar la edición de manuales de español jurídico presentamos a continuación unos cuadros comparativos en los que se puede apreciar los manuales de EFE publicados por las editoriales que se dedican exclusivamente al área de ELE, asimismo comprobaremos cuáles de estas no cuentan entre sus publicaciones con manuales para la enseñanza/aprendizaje de español jurídico. Finalmente, y tras el análisis de estas editoriales especializadas en ELE presentaremos aquellos manuales de editoriales no especializadas en la enseñanza de lenguas sino que abarcan un amplio espectro de áreas del conocimiento. Sobre estos últimos manuales no realizaremos datos proporcionales ni estadísticos ya que los parámetros comparativos no son tan limitados y definidos como en las editoriales cuyas publicaciones son exclusivamente para la enseñanza/aprendizaje del español.

Las editoriales de ELE que entre sus publicaciones cuentan con manuales de EFE y dentro de estas las que han editado algún manual para la enseñanza/aprendizaje de español jurídico son:

EDITORIAL	MANUALES DE EFE	MANUALES DE ESPAÑOL JURÍDICO
1) Anaya ELE	-----	-----
2) Difusión	<i>Socios y colegas 1</i> (2001) <i>Socios y colegas 2</i> (2001) <i>Socios nueva edición</i> (2007) <i>Socios nueva edición</i> (2008)	-----
3) Edelsa	<i>Técnicas de conversación telefónica</i> (1997) <i>Entorno empresarial</i> (2008) <i>Comunicación eficaz para los negocios</i> (2010) <i>Entorno laboral</i> (2013) <i>Fuera del entorno laboral</i> (2013) <i>Correo comercial: técnicas y uso</i> (2015)	-----
4) Edinumen	<i>Proyecto ADIEU</i> (2001) <i>En equipo.es 1</i> (2004) <i>En equipo.es 3</i> (2008) <i>Temas de Turismo</i> (2008) <i>En equipo.es 2</i> (2009) <i>Empresa siglo XXI</i> (2009) <i>Temas de Salud</i> (2009) <i>Negocio a la vista</i> (2009) <i>Cultura y negocios</i> (2010) <i>Temas de empresa</i> (2010) <i>Asuntosdenegocios</i> (2010) <i>Arquitectura y Construcción</i> (2015) <i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i> (2015)	<i>Temas de Derecho</i> (2010)

5)	EnClave ELE	<i>Profesionales 2</i> (2006) <i>Profesionales 1</i> ²⁸⁸ (2007) <i>Bienvenido 1</i> (2010) <i>Bienvenido 2</i> (2010) <i>Bienvenido 3</i> (2010)	<i>Cuadernos de español jurídico</i> (2005)
6)	SGEL ELE	<i>Secretariado</i> (1991) <i>Servicios turísticos</i> (1991) <i>El español en el hotel</i> (1997) <i>Al día. Nivel superior</i> (2003) <i>Al día. Nivel inicial</i> (2006) <i>Correspondencia comercial en español</i> (2007) <i>Al día. Nivel intermedio</i> (2009) <i>Cinco estrellas</i> (2009) <i>Hotel.es</i> (2011) <i>Al día. Nivel superior</i> (2014)	<i>Lenguaje jurídico</i> (1997) <i>De Ley</i> (2012)
7)	S.M.	-----	-----
8)	Santillana	-----	-----

Las conclusiones que se pueden extraer del cuadro anterior son las siguientes:

- El 62.5% de las editoriales que se dedican a la edición de manuales de ELE han editado también manuales de EFE²⁸⁹.
- La editorial que cuenta con más publicaciones de EFE es Edinumen con 14 manuales de un total de 42, lo que representa el 30.95% del total de

²⁸⁸ Dentro de la serie *Profesionales*, la editorial EnClave incluye los siguientes materiales: *Cuaderno de léxico de banca y economía* (2005) y *Cuaderno de léxico jurídico* (2005), este último tiene como destinatarios a alumnos de nivel inicial, según B. Calvo y C. Llanos –las autoras– el cuaderno “está dirigido a todas aquellas personas que desean aprender la lengua española desde sus inicios para utilizarla en un contexto profesional jurídico”. Por lo tanto, se trata de un libro único en el sentido de que no parte de un nivel intermedio de competencia lingüística sino que el objetivo es el aprendizaje del español jurídico desde el principio del aprendizaje del español por parte del alumno.

²⁸⁹ Debemos precisar que las dos editoriales que no cuentan con manuales de EFE son Anaya ELE y S.M. que si bien son empresas con una dilatada carrera editorial ha sido en los últimos años en los que han creado sus filiales de enseñanza de ELE lo que explica su limitada producción y, como consecuencia, su nula edición de manuales cuyos destinatarios son más restringidos, como son los manuales de EFE.

publicaciones de manuales cuyo objetivo es la enseñanza/aprendizaje de lenguas de especialidad. Es la editorial que no solo ha apostado más decididamente por la edición de estos manuales especializados sino que podemos apreciar por las fechas de publicación que en los últimos 7 años, desde el 2008 al 2015, ha intensificado la edición de manuales de EFE ya que el 85.70% de estos se han publicado en estos últimos años.

En cuanto a los datos proporcionales en relación con la publicación de los 3 manuales de español jurídico ya que *Cuaderno de léxico jurídico* de la editorial Enclave ELE no es un manual, destacamos que:

- De las ocho editoriales analizadas solo 2 cuentan entre sus publicaciones de EFE con manuales exclusivos para la enseñanza del español jurídico lo que supone que el 25% de las editoriales de ELE han publicado al menos un manual de español jurídico. Solo una de las editoriales, SGEL ELE cuenta con 2 manuales dedicados al español jurídico²⁹⁰.

De esta información podemos extraer como primera conclusión que, si bien una amplia mayoría de editoriales de ELE cuenta con manuales específicos para las diferentes área de enseñanza de las lenguas de especialidad, lo cierto es que si nos centramos en la publicación de manuales de español jurídico se puede decir que se trata una minoría de editoriales las que han apostado por la publicación de un manual menos “comercial” o con un grupo de destinatarios más restringido que otros manuales para la enseñanza de lenguas de especialidad, como es el caso del español de los negocios.

Por último, y antes del análisis de manuales, queremos citar aquellos que se han publicado en editoriales no dedicadas exclusivamente a la enseñanza de ELE en los que no podemos realizar un estudio comparativo como el caso anterior ya que sus publicaciones abarcan diferentes áreas de conocimiento. En este caso, existen tres manuales, el primero de ellos está editado en la Editorial Comares, empresa que tiene

²⁹⁰ Esto se debe a que entre sus publicaciones está el primer manual de español jurídico de 1997 y que ha necesitado una revisión por lo que explicaría la publicación de un segundo manual en 2012, es decir, tras 25 años para ello se ha contado con diferentes autores al del primer manual.

como objetivo la publicación de obras jurídicas, científicas y artísticas; la segunda, de la editorial de la Universidad de Alcalá de Henares, publica obras que contribuyen al desarrollo de la ciencia, de la técnica, la cultura y la educación, así como la proyección científica, académica, cultural y social de la Universidad y, por último, Netbiblo, una editorial científico-técnica independiente cuyo objetivo es la publicación de obras de calidad y en la que se apuesta por la innovación tanto de los contenidos como de los formatos y la difusión. Su actividad se desarrolla en el ámbito universitario y profesional y contempla todas las áreas del conocimiento.

MANUALES DE ESPAÑOL JURÍDICO DE EDITORIALES NO
EXCLUSIVAS DE ELE

- 1) *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Editorial Comares, Granada, 2001.
- 2) *Español jurídico: manual de español profesional*, Universidad Alcalá de Henares, Madrid, 2006.
- 3) *Español jurídico para extranjeros*, Editorial Netbiblo, La Coruña, 2011.

En cuanto a las fechas de publicación de los 6 manuales, tanto de editoriales especializadas en ELE como las que no, una clara mayoría de ellos se ha publicado en los últimos diez años (2005-2015), el 66.6%. Y si acotamos más las fechas de publicación de los manuales de español jurídico que se ofertan en la actualidad, el 75% se han publicado en los últimos cinco años. Destaca, por lo tanto, que la publicación de manuales de español jurídico ha sufrido lo que podemos calificar de un espectacular avance en estos últimos años lo que sin duda ponemos en relación directa con el ascenso de la demanda de este tipo de cursos y con la necesidad de contar en el mercado por parte de las editoriales de manuales destinados a esta lengua de especialidad.

4.3. ANÁLISIS DEL CORPUS

Tanto el análisis que vamos a efectuar sobre los manuales que existen en la actualidad para la enseñanza/aprendizaje de español jurídico como las conclusiones y reflexiones a las que nos conducirá son el reflejo y la consecuencia del bagaje teórico que hemos desarrollado con anterioridad y que nos ha permitido, por una parte, incluir en nuestro análisis aspectos coherentes con nuestra línea de investigación y, por otra parte, adquirir un punto de vista crítico sobre las herramientas con las que cuenta el alumno de español jurídico.

Aunque, como se ha dicho, el análisis se centra en el libro del alumno si los hubiera se menciona la existencia de otros materiales complementarios. Los datos se presentan en el formato de ficha independiente sobre cada uno de los manuales, cuyo orden de presentación está basado en criterios cronológicos, tomando el año de publicación, desde el más antiguo al más reciente, como referencia.

En la ficha realizamos el análisis de una unidad didáctica concreta en este caso hemos seleccionado la unidad de Derecho Civil²⁹¹ por dos motivos: en primer lugar, porque es una rama del Derecho imprescindible en la enseñanza/aprendizaje del español del derecho ya que nuestros alumnos en su desarrollo profesional se van a encontrar con situaciones relacionadas con esta área y, en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, porque es una rama del derecho que se trata en todos los manuales aunque denominada de diferentes formas o, en algunos casos, presentada en dos unidades.

²⁹¹ En el Anejo 2 presentamos la unidad analizada de cada uno de los manuales citados.

- 4.3.1. AGUIRRE BELTRÁN, B. y HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1997): *El español por profesiones; Lenguaje jurídico*, Madrid, SGEL.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

1.1. Título: *El español por profesiones: el lenguaje jurídico*. De la colección “El español por profesiones”.

1.2. Autor/es: Blanca Aguirre Beltrán y Margarita Hernando de Larramendi.

1.3. Datos bibliográficos: Editorial SGEL, Madrid, 1997.

1.4. Material

1.4.1. Medio: El diseño de la portada es muy sobrio con colores fríos y con el símbolo de la balanza como imagen de la Justicia.

1.4.2. Tipología: Libro del alumno.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL

2.1. Objetivos generales: Que los profesionales del Derecho adquieran la competencia comunicativa del español jurídico contextualizado en el sistema jurídico español.

2.2. Metodología: Comunicativa.

2.3. Niveles del MCER o previos: Nivel previo al MCER. En la presentación se dice que está dirigido a alumnos con “conocimientos básicos” de la lengua española.

2.4. Destinatario

2.4.1. Real: Amplio.

2.4.2. Sugerido: Todos aquellos profesionales relacionados con el Derecho y la Jurisprudencia.

2.5. Macroestructura: El contenido se organiza en torno a ocho unidades didácticas:

- Unidad 1: *Introducción al Derecho*
- Unidad 2: *Clasificación, Estudios y Prácticas del Derecho*
- Unidad 3: *La Constitución y el Poder Judicial*
- Unidad 4: *Derecho Procesal*
- Unidad 5: *Derecho Penal y Criminología*
- Unidad 6: *Derecho Privado Civil y Mercantil*
- Unidad 7: *Asesoramiento Jurídico*
- Unidad 8: *Derecho Internacional, Derecho Comunitario y Derecho Medioambiental*

El material complementario está incluido al final del manual y está formado por: *Sección de consulta* (que contiene a su vez diccionario, funciones, gramática y memoria según las unidades); *Clave de soluciones* (destinada al auto-aprendizaje); *Apéndice de abreviaturas y siglas* y, por último, un *Glosario multilingüe* (traducciones al francés, inglés y alemán de los términos españoles).

2.6. Microestructura: Cada unidad está dividida en 3 secciones (A, B, C) y cada sección a su vez se estructura en los siguientes apartados:

- *Presentación:* Documentos auténticos o diálogos que introducen el tema, la situación o el léxico correspondiente.
- *Para leer y comprender*
- *Para hablar*
- *Para practicar*
- *Para terminar*

3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD
3.1. Título: Unidad 6. <i>Derecho Privado Civil y Mercantil</i> .
3.2. Papel de la L1: Aparece exclusivamente en el glosario que se presenta al final del manual mediante la traducción al francés, al inglés y al alemán de términos jurídicos españoles.
3.3. Componentes de la unidad didáctica
3.3.1. Muestras de lengua: Aparecen dos tipos de muestras: en primer lugar, aquellas que presentan la teoría y sobre cuyo contenido el alumno tiene que realizar una comprensión lectora (“Para leer y comprender”) así como actividades orales (“Para hablar”); por otra parte, en las siguientes secciones (“Para practicar” y “Para terminar”) en las que se divide cada unidad se utilizan también documentos “auténticos”.
3.3.2. Conceptualizaciones: En la unidad aparecen exclusivamente “conceptualizaciones sobre el sistema jurídico español” mediante el uso del ideograma, cuadro sinóptico o esquema el alumno tiene que realizar una serie de actividades. Las conceptualizaciones gramaticales y léxicas se presentan al final del libro, la primera de ellas mediante un apartado denominado “Gramática” y las segundas de forma dispersa mediante la presentación de los términos en unos diccionarios monolingües y en la sección de gramática dedicada a la formación de palabras.
3.3.3. Ejercicios formales: La mayoría de los ejercicios formales se centran en la asunción por parte del alumnado de los conceptos jurídicos y, sobre todo, de la terminología.
3.3.4. Ejercicios comunicativos: A lo largo de toda la unidad se presentan actividades denominadas “comunicativas” en el sentido clásico del término y, al final de la misma y bajo el epígrafe de “Para terminar”, a través de unas muestras de lengua se les pide al alumno la realización de una serie de actividades más autónomas y de inferencia de lo presentado anteriormente.
3.4. Destrezas

<p>3.4.1. Comunicación no verbal: No se presenta ninguna actividad en la que se desarrolle, se le presupone al alumno (ejemplo: en la propuesta de un debate sobre “¿Qué es la negociación? Se propone al alumno como uno de los temas a debatir “Los factores comunicativos: idioma, comunicación no verbal, diferencias culturales.”, es decir, se propone hablar de la importancia de la comunicación no verbal pero no se realiza trabajo con estas destrezas).</p>
<p>3.4.2. Destrezas orales: Se desarrollan de forma productiva individualmente y en pareja.</p>
<p>3.4.3. Destrezas escritas: Se desarrollan destrezas escritas receptivas y productivas.</p>
<p>3.5. Estrategias de aprendizaje</p>
<p>3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.</p>
<p>3.5.2. Estrategias orales: Se desarrollan las estrategias orales productivas a través de exposiciones orales basándose en cuadros y esquemas.</p>
<p>3.5.3. Estrategias escritas: Se desarrollan mediante las actividades de reformulación o expresión de sinónimos.</p>
<p>3.6. Contenidos</p>
<p>3.6.1. Contenidos lingüísticos</p>
<p>a. Contenidos fonéticos y ortológicos: No se explicitan.</p>
<p>b. Contenidos gramaticales: Aparecen al final del manual y en el caso de la unidad que analizamos se centra exclusivamente en la “formación de palabras”.</p>
<p>c. Contenidos léxicos: En la unidad está ampliamente tratado el contenido léxico a través de actividades variadas.</p>
<p>3.6.2. Contenidos culturales</p>
<p>a. Programación: Únicamente aparece mencionado y de forma muy residual en la unidad 8.</p>
<p>b. Presentación</p>

b1. Cultura jurídica: No se explicita.
b2. Cultura general: No se explicita.
b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: No se explicita.
3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: Aparecen contenidos comunicativos pero desprovistos del componente pragmáticos y por lo tanto descontextualizados.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- 4.3.2. ORTIZ SÁNCHEZ, M. (2001): *Introducción al español jurídico: principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Granada. Editorial Comares.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título: <i>Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros.</i>
1.2. Autor/es: Mónica Ortiz Sánchez.
1.3. Datos bibliográficos: Editorial Comares, Granada, 2001.
1.4. Material
1.4.1. Medio: La portada se inscribe en el estilo de otros libros de derecho. Gráficamente muy austera; transmite seriedad y sobriedad. Ausencia de símbolos jurídicos.
1.4.2. Tipología: No es un manual al uso, por ese motivo no se puede clasificar con los cánones establecidos, es decir, como “libro del alumno”. Sin embargo, en el prólogo sí lo denomina la autora “manual”.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales: Proporcionar una visión de conjunto sobre el ordenamiento jurídico español y lograr la adquisición de la terminología especializada.
2.2. Metodología: Ecléctica
2.3. Niveles del MCER o previos: Previos al MCER. La autora habla de que una condición indispensable para el adecuado uso del manual es “el estar en posesión de conocimiento del castellano con nivel medio o medio-alto”.

2.4. Destinatario
2.4.1. Real: Amplio.
2.4.2. Sugerido: Intenta abarcar un amplio espectro de usuarios a los que dedica un amplio apartado de la introducción: estudiantes de derecho de otras nacionalidades, juristas de otras nacionalidades. Además, según señala la autora, se puede utilizar de forma autodidacta o “como manual para clases o cursos” gracias a su “modularidad”.
<p>2.5. Macroestructura: El contenido se estructura en 10 unidades didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Unidad introductoria</i> 2. <i>Derecho Constitucional</i> 3. <i>Derecho Administrativo</i> 4. <i>El Orden Jurisdiccional Español</i> 5. <i>Introducción al Derecho Civil Español</i> 6. <i>Negocio Jurídico y Obligaciones</i> 7. <i>Derechos Reales</i> 8. <i>Familia y Sucesiones</i> 9. <i>Derecho Mercantil</i> 10. <i>Derecho Comunitario</i> <p>Al final del manual aparece un apartado denominado “Soluciones” en la que se aportan los ejercicios resueltos para los destinatarios autodidactas.</p>
<p>2.6. Microestructura: Es recurrente en cada unidad; se presenta un texto y a continuación y bajo el epígrafe de “Ejercicios” se proponen una serie de actividades que pueden ser, dependiendo del texto que se haya presentado, de los siguientes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ejercicio de comprensión</i> - <i>Ejercicio de terminología</i> - <i>Ejercicio de discusión</i> - <i>Ejercicio de producción libre</i> - <i>Ejercicio de gramática</i> - <i>Ejercicios de casos prácticos</i>

3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD
3.1. Título: <i>5. Introducción al Derecho Civil Español</i>
3.2. Papel de la L1: No se explicita.
3.3. Componentes de la unidad didáctica
3.2.1. Muestras de lengua: Se trata de textos reales, concretamente son artículos del Código Civil, presentados de formas diferentes. También aparecen fragmentos de manuales de derecho, no adaptados, en los que se cita la fuente.
3.2.2. Conceptualizaciones: Las conceptualizaciones que aparecen hacen referencia al ordenamiento jurídico español mediante las presentaciones de unos cuadros o esquemas a partir de los que el discente tienen que reconstruir el sentido de su funcionamiento.
3.2.3. Ejercicios formales: Se presenta una gran variedad de ejercicios formales cuyo enfoque adopta diferentes técnicas.
3.2.4. Ejercicios comunicativos: Son escasos, se han introducido para cubrir las expectativas de un manual que en su introducción, y en palabras de la autora, anuncia la necesidad de “inclusión de ejercicios de discusión en todos los capítulos para que los estudiantes, en el marco de un curso, puedan debatir con sus compañeros sobre las discusiones jurídicas que se planteen mejorando así su expresión oral”.
3.4. Destrezas
3.4.1. Comunicación no verbal: No se explicita.
3.4.2. Destrezas orales²⁹²: Las destrezas que se desarrollan son únicamente productivas y siempre a través de la misma técnica: el debate sobre aspectos del ordenamiento jurídico español.

²⁹² De hecho, la concepción de la oralidad ya aparece en las primeras líneas del libro donde su autora dice que “el derecho es una ciencia más cuyo instrumento básico de comunicación y expresión es el lenguaje, generalmente escrito y a veces hablado”.

<p>3.4.3. Destrezas escritas: Se trabaja mucho la destreza escrita receptiva, sin embargo solo aparece un ejercicio de producción en el apartado de “Ejercicio de producción libre” en el que se le pide al alumno que redacte dos folios acerca del Derecho Foral, tras la información presentada, y que debe completar con búsqueda de información.</p>
<p>3.5. Estrategias de aprendizaje</p>
<p>3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicita.</p>
<p>3.5.2. Estrategias orales: No se explicitan.</p>
<p>3.5.3. Estrategias escritas: Se trabaja especialmente las estrategias escritas productivas mediante reformulaciones o inferencias, y no son tratadas las estrategias receptivas.</p>
<p>3.6. Contenidos</p>
<p>3.6.1. Contenidos lingüísticos</p>
<p>a. Contenidos fonéticos y ortológicos: No se explicitan. No aparece ninguna audición.</p>
<p>b. Contenidos gramaticales: Se integran dentro de la unidad bajo el enunciado de “Ejercicios de gramática” en la que el enunciado sirve de explicación del contenido gramatical y se practica esta en referencia al tema o al texto tratado.</p>
<p>c. Contenidos léxicos: El contenido léxico, al igual que el gramatical, se trabaja de forma explícita en el apartado “Ejercicios de terminología” en los que, mediante el uso de diferentes técnicas como son reformulaciones, derivaciones o sinónimos, se trabaja el léxico que se ha aparecido en el texto anterior que sirve de referencia y de elemento contextualizador.</p>
<p>3.6.2. Contenidos culturales²⁹³</p>
<p>a. Programación: No se explicita</p>
<p>b. Presentación</p>

²⁹³ En la parte del libro denominada “Introducción y consideraciones metodológicas” la autora declara que “los ejercicios de gramática y lengua del presente libro no están ideados para aprender castellano (...). Su objetivo es hacer ver y ejercitar las diferencias que existen entre el castellano de todos los días y aquel con el que hay que enfrentarse al sumergirse en el mundo del Derecho”.

<p>b1. Cultura jurídica: Se presenta una introducción anterior al texto en el que se explican las razones históricas que han dado lugar al actual ordenamiento jurídico español.</p>
<p>b2. Cultura general: Aparece en el diálogo que se presenta tras la teoría donde se puede apreciar la forma de relacionarse de los españoles de manera informal.</p>
<p>b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: En este mismo diálogo se produce la integración de ambos ya que se presenta en situación la conversación entre dos amigos que tienen que realizar un trabajo y uno de ellos explica los términos jurídicos en un contexto informal.</p> <p>Estos dos aspectos se integran asimismo en los ejercicios denominados “Ejercicios de comprensión”.</p>
<p>3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: El componente comunicativo está presente en cierta forma en los llamados “Ejercicios de discusión” pero carentes de toda referencia pragmática por lo que se descontextualizan de la situación comunicativa.</p>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- 4.3.3. BUSTINDUY AMADOR, A. y SANJUÁN FELISA (2006): *Español jurídico: manual de español profesional*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título: <i>Español jurídico. Manual de español profesional.</i>
1.2. Autor/es: Ana Bustinduy Amador y Felisa Sanjuán López.
1.3. Datos bibliográficos: Editorial Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2006.
1.4. Material
1.4.1. Medio: Portada sobria donde aparecen los dos símbolos más recurrentes de la Justicia: la mujer que la representa y el mazo.
1.4.2. Tipología: Está compuesto por dos libros: el libro del alumno y, como complemento, un “Cuaderno de ejercicios” donde se practica y se refuerza los contenidos presentados y trabajados en el libro del alumno. Se incluye también un cedé.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales: Las autoras tienen como objetivo una enseñanza de español para fines específicos que contemple tres aspectos: la gramática, el léxico como elemento diferenciador y los aspectos profesionales prácticos relacionados con la comunicación contextualizada en el ámbito jurídico.
2.2. Metodología: Enfoque por tareas.

<p>2.3. Niveles del MCER o previos: En la contraportada del manual se establece en nivel de competencia lingüística en “nivel intermedio-avanzado” (B2/C1).</p>
<p>2.4. Destinatario</p>
<p>2.4.1. Real: Estudiantes de español que quieren avanzar en su competencia lingüística a la vez que tener un conocimiento general del ordenamiento jurídico español.</p>
<p>2.4.2. Sugerido: Diferentes perfiles profesionales. Así se enuncia también en el subtítulo denominado “Manual de español profesional”.</p>
<p>2.5. Macroestructura: El manual está dividido en las siguientes unidades didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidad 1: <i>Iustitia constants et perpetua est</i> - Unidad 2: <i>Ciudadano español</i> - Unidad 3: <i>¿Hasta que la muerte nos separe?</i> - Unidad 4: <i>Vivo sin vivir en mi...casa, ni en mi...cuerpo</i> - Unidad 5: <i>¡Está usted despedido!</i> - Unidad 6: <i>Altas y bajas</i> - Unidad 7: <i>Sociedades</i> - Unidad 8: <i>Vuelva usted mañana</i> - Unidad 9: <i>Con la venia de la sala</i> - Unidad 10: <i>Por omisión también se peca</i>
<p>2.6. Microestructura: Cada unidad didáctica se divide en dos secciones que bajo los títulos de “Aprendemos” y “Trabajamos” se presentan, en la primera de estas, los contenidos lingüísticos y profesionales así como actividades específicas de expresión escrita; y en la segunda se establecen una serie de tareas posibilitadoras que de forma gradual concluirán en la “Tarea final”.</p>

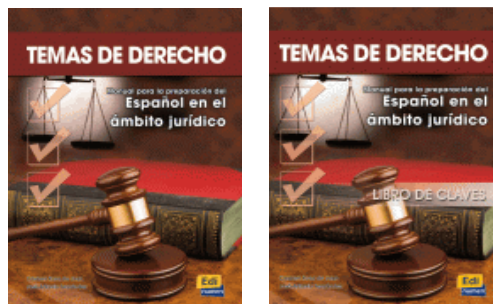
3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD
3.1. Título: Unidad 3: <i>¿Hasta que la muerte nos separe?</i>
3.2. Papel de la L1: No se explicita.
3.3. Componentes de la unidad didáctica
3.3.1. Muestras de lengua: Se presentan diferentes tipos de textos jurídicos, en alguno se especifica si se trata de un texto adaptado y la fuente, mientras que en otro no se proporciona esta información. Junto a estas muestras, se presentan también, mediante adaptación, una noticia de un periódico y un fragmento de una novela sin adaptación. En ambas se informa de la fuente.
3.3.2. Conceptualizaciones: La mayoría de las que aparecen hacen referencia a aspectos gramaticales, algunas hacen referencia al ordenamiento jurídico español pero son más escuetas.
3.3.3. Ejercicios formales: Se corresponden con numerosas actividades centradas en la gramática.
3.3.4. Ejercicios comunicativos: Resultan, por lo general, escasos.
3.4. Destrezas
3.4.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.
3.4.2. Destrezas orales: Se fomenta más el aspecto receptivo (con la presentación de varias audiciones) que el productivo.
3.4.3. Destrezas escritas: Se desarrollan mediante diferentes actividades, desde aquellas que son receptivas (a través de diferentes presentaciones) hasta las productivas.
3.5. Estrategias de aprendizaje
3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.
3.5.2. Estrategias orales: Se fomentan más las estrategias receptivas que las productivas en las que se les exige al alumno actividades orales complejas sin proporcionarle las herramientas necesarias para su realización.

3.5.3. Estrategias escritas: Se desarrollan ampliamente tanto en su forma receptiva como productiva.
3.6. Contenidos
3.6.1. Contenidos lingüísticos
a. Contenidos fonéticos y ortológicos: Se presentan numerosas audiciones.
b. Contenidos gramaticales: La presentación de contenidos gramaticales se constituye en uno de los pilares del manual, como se dice explícitamente en la presentación ²⁹⁴ .
c. Contenidos léxicos: Ampliamente desarrollados, también se presentan como uno de los pilares del manual ²⁹⁵ .
3.6.2. Contenidos culturales
a. Programación: No se explicita.
b. Presentación
b1. Cultura jurídica: Aparece representada en forma de textos y en una actividad en la que la finalidad es la práctica de los “conectores discursivos”, es decir, que aparece como elemento secundario.
b2. Cultura general: Se presentan numerosas referencias a la cultura general.
b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: No se aprecia una clara interrelación.
3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: no se explicitan.

²⁹⁴ En la presentación del manual las autoras dicen textualmente que un curso de español para fines específicos debe atender, por tanto, a aspectos gramaticales.

²⁹⁵ Las autoras expresan también la importancia del léxico cuando lo definen en la presentación como uno de los elementos clave de un curso para fines específicos y lo consideran el como un elemento fundamental de diferenciación.

- 4.3.4. DE JUAN, R. y FERNÁNDEZ, J.A. (2010): *Temas de derecho: manual para la preparación del español en el ámbito jurídico*, Madrid, Edinumen.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título: <i>Temas de Derecho. Manual para la preparación del español en el ámbito jurídico.</i>
1.2. Autor/es: Carmen Rosa de Juan y José Antonio Fernández.
1.3. Datos bibliográficos: Editorial Edinumen, Madrid, 2010.
1.4. Material
1.4.1. Medio: La portada está compuesta por colores cálidos y símbolos jurídicos como el mazo del juez y un libro que parece un código.
1.4.2. Tipología: Libro del alumno + Libro de Claves en el que se incluyen las respuestas a las actividades del libro del alumno y las sugerencias y explicaciones adicionales para el aula de gran utilidad para el profesor.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales: Según los autores, los objetivos se dirigen a cubrir las expectativas de estudiantes y profesionales del Derecho (o los que no pertenecen específicamente a esta área) y dar respuesta a sus necesidades específicas dentro del ámbito jurídico.
2.2. Metodología: Comunicativa.
2.3. Niveles del MCER o previos: A partir del nivel B2.

2.4. Destinatario
2.4.1. Real: Por los conocimientos jurídicos que se le presuponen al destinatario, consideramos que el destinatario real es un jurista con experiencia.
2.4.2. Sugerido: Según los propios autores, el destinatario es amplio ya que se consideran como tales a los estudiantes y profesionales que deseen trabajar en el campo jurídico o en aquellas áreas donde se precise un especial dominio del lenguaje jurídico; progresar en el ámbito específico del español jurídico; y estudiar en una universidad española.
<p>2.5. Macroestructura: El manual se compone de 10 unidades –que en el índice se denominan “temas”–, dos tareas y un apéndice de siglas relacionadas con el Derecho. Los temas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema 1: <i>Introducción al Derecho</i> - Tema 2: <i>Derecho penal</i> - Tema 3: <i>Derecho de la propiedad industrial e intelectual</i> - Tema 4: <i>Derecho de familia y sucesiones</i> - Tema 5: <i>Derecho civil: obligaciones y contratos</i> - Tema 6: <i>Derecho laboral</i> - Tema 7: <i>Derecho administrativo</i> - Tema 8: <i>Derecho tributario</i> - Tema 9: <i>Derecho internacional privado</i> - Tema 10: <i>Derecho mercantil</i>
<p>2.6. Microestructura: La unidad se estructura en fichas, la primera de estas suele introducir el tema sobre el que trata. Las fichas desarrollan diferentes aspectos del tema mediante textos y actividades diversas, así como ejercicios de explotación léxica e idiomática.</p>

3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD
3.1. Título: Tema 5: <i>Derecho civil. Obligaciones y contratos.</i>
3.2. Papel de la L1: No se explicita.
3.3. Componentes de la unidad didáctica

<p>3.3.1. Muestras de lengua: Coexisten de diferentes tipos: aparecen algunas que se designan como “varias fuentes” y “fuente: jurisprudencia”; y en otras muestras aparece en forma de adaptación. Así, por ejemplo, podemos leer la denominación de “adaptado de varias fuentes” o “adaptado de jurisprudencia”. Finalmente, aparece una muestra de lengua que pertenece a un periódico digital sobre un tema relacionado con la unidad y de actualidad.</p>
<p>3.3.2. Conceptualizaciones: Se presentan de diferentes formas pero relacionadas con la reflexión sobre el ordenamiento jurídico español.</p>
<p>3.3.3. Ejercicios formales: Aparecen ejercicios formales en diferentes formatos (ejercicios para completar el hueco, tipo test etc.), sobre todo relacionados con la terminología.</p>
<p>3.3.4. Ejercicios comunicativos: El componente comunicativo está muy presente tanto de forma individual como interactiva; se le pide al estudiante una verdadera reflexión y adquisición del contenido presentado previamente.</p>
<p>3.4. Destrezas²⁹⁶</p>
<p>3.4.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.</p>
<p>3.4.2. Destrezas orales: Se desarrollan ampliamente, especialmente las productivas, ya que se presentan numerosas actividades donde se les pide al alumno su opinión o la exposición sobre un tema.</p>
<p>3.4.3. Destrezas escritas: Las destrezas escritas aparecen en mayor proporción de forma receptiva que en su forma productiva y en los casos en las que se presentan suele tratarse de actividades cerradas y no excesivamente largas.</p>
<p>3.5. Estrategias de aprendizaje</p>
<p>3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicita.</p>

²⁹⁶ Ya en la “Introducción” del manual se menciona de forma detallada que la obra “desarrolla las cuatro destrezas a través de actividades como pueden ser simulaciones, juegos de roles y otros medios que desarrollen las siguientes actividades comunicativas de la lengua: Expresión y comprensión oral (...); expresión escrita (...); comprensión lectora.

3.5.2. Estrategias orales: Se focaliza más la atención en las estrategias productivas que en las receptivas, donde mediante diferentes propuestas se pide al alumno que reformule, que infiera, etc.
3.5.3. Estrategias escritas: En general, no se trabaja mucho, no obstante se focaliza más la atención en las estrategias escritas receptivas que productivas.
3.6. Contenidos
3.6.1. Contenidos lingüísticos
a. Contenidos fonéticos y ortológicos: No se trabaja ni en el desarrollo del manual ni como material complementario ya que el libro carece de cedé.
b. Contenidos gramaticales: No se explicitan.
c. Contenidos léxicos: Se presenta el contenido léxico ampliamente y de diferentes formas, siempre en relación con el tema jurídico tratado.
3.6.2. Contenidos culturales
a. Programación: En la mayoría de las unidades se presentan contenidos culturales.
b. Presentación: La presentación del componente cultural se realiza a través de un texto informativo así como sobre una reflexión comparativa con la cultura del estudiante.
b1. Cultura jurídica: Está presente mediante textos informativos o en las diferentes actividades que debe realizar el alumno.
b2. Cultura general: Aparece mencionado en relación a un aspecto concreto del Derecho civil.
b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: Su relación se establece cuando se explicitan las razones histórico-culturales que han dado lugar al actual ordenamiento jurídico o cuando se relacionan términos jurídicos con situaciones concretas.

3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: El componente comunicativo está presente en las actividades en las que el alumno se muestra más activo, aunque no son numerosas y en algunas de estas situaciones se introduce el componente pragmático al describir una situación en la que el alumno tiene que expresar su opinión.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- 4.3.5. DE PRADA RODRÍGUEZ, M (dir.), DE PRADA SEGOVIA, M. y CUQUERELLA JIMÉNEZ-DÍAZ, A. (2011): *Español jurídico para Extranjeros*, La Coruña, Netbiblo.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título: <i>Español jurídico para extranjeros</i> .
1.2. Autor/es: Mercedes de Prada (dir.), Marisa de Prada Segovia y Ana Cuquerella Jiménez-Díaz.
1.3. Datos bibliográficos: Editorial Netbiblo, La Coruña, 2011.
1.4. Material
1.4.1. Medio: En un tamaño más reducido que el habitual de un manual, se presenta con un formato moderno y con unos libros y el mazo como símbolo de la justicia. No aparece explícitamente el término “manual” en la portada.
1.4.2. Tipología: El libro se presenta en un solo volumen, al que denominan “libro” y no se puede decir que es el tradicional “libro del alumno”, ya que dice que está destinado tanto a discentes como a docentes. Se complementa con un cedé y, además, se proporciona un lector de código; asimismo se ofrecen unas direcciones de páginas web para la consulta de los estudiantes.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales: Aunar la experiencia en el campo del Derecho y la enseñanza de español mediante la presentación de materiales prácticos que otorguen al lector una idea general de los aspectos diferenciales del lenguaje jurídico español.
2.2. Metodología: Método eclético ²⁹⁷ .
2.3. Niveles del MCER o previos: No se especifica en la portada, sin embargo al hablar de unas de las secciones de las unidades “Con la venia” se dice que “en este punto se repasan algunas cuestiones gramaticales, en su mayoría del nivel B2”.
2.4. Destinatario
2.4.1. Real: Juristas no nativos con cierto recorrido profesional ya que se presentan interrelaciones entre las diferentes ramas del Derecho de las que hay que tener un conocimiento previo; se observa una fuerte tendencia hacia el Derecho procesal, rama de la que es especialista la directora del manual.
2.4.2. Sugerido: Se citan dos posibles destinatarios en la introducción, por una parte las autoras dicen que está dirigido principalmente a estudiantes o profesionales del ámbito jurídico, y por otra parte, terminan la presentación del libro con estas palabras: “Esperamos que este acercamiento al español jurídico sea de utilidad para profesores de Español para Fines Específicos (EFE) y para cualquier persona interesada en profundizar en el conocimiento de este uso de nuestra lengua”.
2.5. Macroestructura: El libro se compone de 11 unidades didácticas, un apéndice donde se exponen las características del lenguaje jurídico así como la presentación de documentos jurídicos reales, un apartado denominado “Expresiones latinas”, donde se explican sus significados, un glosario y las claves. Las unidades se presentan bajo las siguientes denominaciones:

²⁹⁷ Aunque las autoras lo denominan “método práctico”.

- Unidad 1: *¿Qué es la Justicia?*
- Unidad 2: *Las fuentes y principios del derecho*
- Unidad 3: *Donde existe sociedad existe el Derecho*
- Unidad 4: *Métodos de resolución de conflictos*
- Unidad 5: *Los protagonistas de la administración de justicia*
- Unidad 6: *Jueces y Tribunales*
- Unidad 7: *Las partes en el proceso civil: personas físicas y jurídicas*
- Unidad 8: *El proceso*
- Unidad 9: *El proceso civil*
- Unidad 10: *Los medios de prueba*
- Unidad 11: *Los actos de comunicación*

2.6. Microestructura: Cada unidad tiene la misma estructura interna, una introducción teórica denominada “Concepto del tema”; “Pido la palabra”, donde se trabaja el léxico específico; “Con la venia”, en la que se revisan las estructuras gramaticales y, por último, “Visto para sentencia”, donde se proponen actividades en grupo.

1. ANÁLISIS DE LA UNIDAD

3.1. Título: Unidad 9: *El proceso civil*²⁹⁸.

3.2. Papel de la L1: No se explicita.

3.3. Componentes de la unidad didáctica

3.3.1. Muestras de lengua: Aparecen dos tipos de muestras, en las muestras del primer tipo se quiere transmitir la idea de autenticidad con documentos que parecen oficiales pero sobre los que no se indica la fuente ni si son o no adaptados; el segundo tipo son artículos del LEC.

²⁹⁸ La rama del Derecho que hemos escogido como una constante en todos los manuales, Derecho civil, aparece realmente expuesta y fragmentada en este libro en diferentes unidades.

Estas muestras se complementan con diálogos en los que se tratan los temas sobre los que se trabaja después con diferentes actividades.
3.3.2. Conceptualizaciones: Aparecen numerosas conceptualizaciones centradas sobre todo en la reconstrucción de conceptos relacionados con el ordenamiento jurídico, estas se complementan con las conceptualizaciones sobre las características del lenguaje jurídico.
3.3.3. Ejercicios formales: No se aprecian actividades de este tipo que se centren en la automatización.
3.3.4. Ejercicios comunicativos: Las actividades más comunicativas se concentran al final de la unidad en el apartado denominado “Visto para sentencia” donde, tras la búsqueda de información, se le pide al estudiante individualmente o en pareja la realización de actividades con un evidente desarrollo de la competencia comunicativa.
3.4. Destrezas
3.4.1. Comunicación no verbal: No se explicita.
3.4.2. Destrezas orales²⁹⁹: El desarrollo de estas, tanto receptivas como productivas, se convierte en el objetivo de numerosas actividades que se proponen en la unidad, especialmente se intensifican al final.
3.4.3. Destrezas escritas: Aparecen tanto las receptivas, mediante la presentación de una serie de textos con las que se realiza un trabajo posterior, como las productivas, en las que el alumno tiene que realizar diferentes tareas escritas, desde hacer un esquema hasta presentaciones que, si bien son orales, necesitan una preparación escrita previa.
3.5. Estrategias de aprendizaje³⁰⁰

²⁹⁹ La oralidad no solo en las destrezas que ahora analizamos sino prácticamente a lo largo de la unidad se convierte en una constante ya que las autoras entienden el manual bajo un “enfoque práctico”, es decir, se produce una selección de “materiales auténticos y reales y situaciones prácticas para abordar los diferentes temas”.

3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.
3.5.2. Estrategias orales: Se encuentran representadas en muchas de las actividades tanto en su forma receptiva como productiva.
3.5.3. Estrategias escritas: Se encuentran sobre todo focalizadas en las productivas.

3.6. Contenidos
3.6.1. Contenidos lingüísticos
a. Contenidos fonéticos y ortológicos: Están presentes en las diferentes audiciones que componen cada unidad y que se recogen en el cedé.
b. Contenidos gramaticales: La presentación de estos se realiza de forma independiente y fija dentro de la unidad en la parte denominada “Con la venia” y en referencia a algún aspecto relacionado con el texto o con el tema con el que se trabaja; en este caso se dedica a la explicación de la duda y de la probabilidad en español donde posteriormente se propone una pequeña actividad de reconocimiento de esta en el texto.
c. Contenidos léxicos: Se presentan en formas de inferencias que tienen que realizar los estudiantes y con una participación, por tanto, muy activa en la comprensión de su significado, siempre en contexto y relacionándolo con aspectos del ordenamiento jurídico que se trabaja en la unidad.
3.6.2. Contenidos culturales
a. Programación: Al final de cada unidad en el apartado “Visto para sentencia” se proponen los contenidos con más carga cultural.

<p>b. Presentación: Aparecen interrelacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa y con búsqueda de información por parte del estudiante que, tras recibir unas indicaciones, tiene que investigar estos contenidos específicos y expresarlos oralmente.</p>
<p>b1. Cultura jurídica: Impregna toda la unidad en la que a través de la diferenciación del lenguaje jurídico o a través de los diálogos, el estudiante va infiriendo y trabajando numerosos elementos que conforman la cultura judicial española.</p>
<p>b2. Cultura general: Aparece como contraste a la cultura jurídica; así, se propone la reflexión a través de la diferenciación con el lenguaje general o a través de los diálogos en los que podemos apreciar ambas perspectivas: la cultura jurídica (representada por los profesionales del Derecho) y la general (representada por el ciudadano-cliente).</p>
<p>b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: Interrelacionados de forma muy eficaz.</p>
<p>3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: Aparecen ampliamente desarrollados no solo en los diálogos sino en la parte final de la unidad.</p>

- 4.3.6. CARBÓ MARRO, C. y MORA SÁNCHEZ, M.A. (2012): *De ley: manual de español jurídico*, Madrid, SGEL ELE.



1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título: <i>De ley. Manual de español jurídico.</i>
1.2. Autor/es: Carme Garbó Marro y Miguel Ángel Mora Sánchez.
1.3. Datos bibliográficos: Editorial SGEL ELE, Madrid, 2012.
1.4. Material
1.4.1. Medio: Se trata de una portada sobria en la que no se utilizan los símbolos clásicos de la Justicia sino que aparecen el título del manual en letras especialmente destacadas por su tamaño y un mosaico con la palabra latina “Lex”.
1.4.2. Tipología: Libro del alumno (del que ofrecen en la página web de la editorial el contenido íntegro de las primeras 37 páginas de las 164 de las que se compone el libro) + cedé.

2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales: Se consideran como objetivos principales, por una parte, el conocimiento del Derecho en España mediante las diferentes ramas de este y los textos que genera así como mediante el apartado denominado “Cultura jurídica” y, por otra parte, perfeccionar el español jurídico mediante la descripción lingüística que se realiza del uso jurídico de la lengua. Se produce, por otra parte, una interrelación entre ambos objetivos.
2.2. Metodología: Enfoque centrado en la acción.

2.3. Niveles del MCER o previos: B2 y C1 (este nivel se recomienda para las últimas unidades ya que se tiene en cuenta una gradación de la dificultad)

2.4. Destinatario

2.4.1. Real: Juristas. Consideramos realmente complicado incluir a estudiantes de otras disciplinas como potenciales destinatarios como se indica en el manual.

2.4.2. Sugerido: Según los autores los usuarios conforman un amplio abanico. En esta amplitud de posibles usuarios se habla de estudiantes con conocimientos o no de derecho.

2.5. Macroestructura: La obra se estructura en 9 unidades didácticas a las que los autores denominan “Área temática”, son estas:

- 1. *Introducción al sistema jurídico español*
- 2. *Derecho interno y derecho internacional*
- 3. *Derecho procesal*
- 4. *Derecho laboral. La carrera judicial*
- 5. *Derecho civil (I)*
- 6. *Derecho civil (II)*
- 7. *Derecho tributario y financiero*
- 8. *Derecho penal*
- 9. *Derecho internacional*

Además consta de 7 anejos sobre las siguientes cuestiones: I. *Repaso y ampliación de la gramática y de las funciones*; II. *Conjugación verbal*; III. *Lista de abreviaturas y siglas*; IV. *Expresiones latinas de uso en español jurídico*; V. *Campos semánticos*; VI. *Modelos de documentos*; VII. *Páginas web de interés*. Finalmente, el manual se completa con un apartado sobre las soluciones y otro, sobre transcripciones.

2.6. Microestructura: Cada unidad didáctica está dividida en tres secciones fijas: “De entrada”, que sirve de acercamiento al tema sobre el que gira la unidad; “Continuamos con...”, donde se tratan aspectos más concretos en referencia al tema jurídico que corresponda y, por último, “Y ahora...”, donde se presentan situaciones específicas referidas al núcleo temático que preside la unidad.

2. ANÁLISIS DE LA UNIDAD

3.1. Título: Área temática 5: *Derecho civil (I)*.

3.2. Papel de la L1: No se explicita.

3.3. Componentes de la unidad didáctica

3.3.1. Muestras de lengua: Se presentan de diferentes formas, algunas son fragmentos del Código Civil, macroestructura de géneros o explicaciones más teóricas. En cada una de ellas se señalan las fuentes y si se trata de un texto adaptado.

3.3.2. Conceptualizaciones: Aparecen numerosas conceptualizaciones tanto del ordenamiento jurídico español como de aspectos gramaticales.

3.3.3. Ejercicios formales: Se presentan con diferentes objetivos, destacamos su uso en una actividad relacionada con los conectores discursivos. En la “Presentación” se señala como novedad del manual “las notas gramaticales “que se incluyen en cada unidad, “acompañadas de prácticas formales” como parte importante del proceso de aprendizaje en la reciente línea de investigación en el aprendizaje de lenguas denominada “Atención a la forma”³⁰¹”.

³⁰¹ Según el *Diccionario de términos clave de ELE* de IC, La expresión *atención a la forma* (en inglés, *focus on form*) “empieza a utilizarse en las últimas décadas del siglo XX, en el marco de los modelos comunicativos e interaccionistas de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata de un procedimiento de uso de la lengua en el aula, complementario al de atención al sentido. Hace referencia al hecho de que los aprendientes y el profesor, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.), con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje. El término fue difundido principalmente por los trabajos de M. Long y de C. Doughty acerca de los programas procesales y los programas por tareas”.

<p>3.3.4. Ejercicios comunicativos: Aparecen varios relacionados con la actividad y el tema que se está tratando, pero sobre todo aparecen ubicados en la parte final de la unidad denominada “Tarea final”, donde mediante el trabajo cooperativo y una propuesta de simulación se presentan las actividades más comunicativas.</p>
<p>3.4. Destrezas³⁰²</p>
<p>3.4.1. Comunicación no verbal: No se explicita.</p>
<p>3.4.2. Destrezas orales: Se presentan en sus dos variantes, tanto receptivas –mediante las audiciones–, como productivas que implican el desarrollo de esta destreza, especialmente en la “Tarea final” –.</p>
<p>3.4.3. Destrezas escritas: Se trabajan las dos modalidades tanto en la receptiva como en la productiva.</p>
<p>3.5. Estrategias de aprendizaje³⁰³</p>
<p>3.5.1. Comunicación no verbal: No se explicitan.</p>
<p>3.5.2. Estrategias orales: Frente a las estrategias receptivas que se presentan ampliamente y de diferentes formas, consideramos que se produce cierto desequilibrio entre las exigencias orales que se le piden al estudiante y el aprendizaje de las estrategias necesarias para su producción.</p>
<p>3.5.3. Estrategias escritas: aparecen diferentes formas, tanto receptivas como productivas, para poner en funcionamiento las estrategias escritas.</p>
<p>3.6. Contenidos</p>
<p>3.6.1. Contenidos lingüísticos</p> <p>a. Contenidos fonéticos y ortológicos: Aparecen mediante las audiciones.</p>

³⁰² En la *Presentación* del manual los autores hablan explícitamente de las destrezas, manifestando que “una preocupación constante a lo largo de todo el manual ha sido la búsqueda del equilibrio en la integración de destrezas”.

³⁰³ El aprendizaje de español jurídico es considerado por los autores un campo idóneo para la utilización de estrategias, entendidas estas como “herramientas de aprendizaje y mediación”.

b. Contenidos gramaticales: Se integran de modo coherente en la unidad y se amplían en un anexo al final del manual. La gran aportación no solo es la presentación de la gramática en contexto sino la enseñanza de las características del español en un pequeño cuadro denominado “Nota lingüística” en la que se presenta por ejemplo en esta unidad los valores del gerundio mediante ejemplos de contenido jurídico, esta información gramatical se pone a su vez en comparación con su uso específico en el lenguaje jurídico en otro pequeño cuadro denominado “Nota de Español jurídico”. De esta forma, el estudiante es consciente de las desviaciones que se producen en este.

Estos contenidos gramaticales se complementan con ejercicios sobre el tema gramatical tratado.

c. Contenidos léxicos: Se presentan mediante actividades diversas en la unidad. El trabajo específico con la terminología se integra y se interrelaciona con el ordenamiento jurídico. Por otra parte, aparece también el aprendizaje del léxico de los textos pero con el objetivo concreto de la comprensión de este.

3.6.2. Contenidos culturales

a. Programación: están recogidos en la sección del índice llamada “Textos jurídicos”.

b. Presentación

b1. Cultura jurídica: Se realiza un completo trabajo con la cultura jurídica no solo con los textos sino también a través de unas notas denominadas “Nota cultural jurídica”, donde de forma explícita se informa de las diferencias en el ordenamiento jurídico español.

<p>b2. Cultura general: Aparece totalmente integrada en la unidad al elegir una serie de temas que pertenecen a la actualidad o a la cultura general españolas.</p>
<p>b3. Integración lenguaje jurídico y cultura: Se integran perfectamente e incluso se presentan actividades en las que, a través de un texto cultural o social, se trabaja lenguaje.</p>
<p>3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos: Relación íntegra de ambos ya que se proponen ejercicios en los que, desde una visión de la pragmática (como el uso de los conectores discursivos), se plantea una actividad comunicativa.</p>

4.4. CONCLUSIONES AL ANÁLISIS DE MANUALES DE ESPAÑOL JURÍDICO

Tras el análisis del corpus que hemos realizado a través de fichas independientes de cada uno de los manuales que existen en la actualidad para la enseñanza/aprendizaje de español del jurídico, hemos llegado a una serie de conclusiones que concretamos en los siguientes puntos:

1) La ausencia del componente lúdico y de la imagen

Esta ausencia se ve reflejada en la misma edición de los manuales, especialmente en el aspecto gráfico y visual, nos referimos a la presentación prácticamente monocromática de los manuales de español jurídico³⁰⁴ –sobre todo en comparación con los manuales de ELE de cursos generales–. Se trata de un aspecto recurrente no solo en todas las portadas de los manuales sino también en el interior de estos, donde en algunos casos hasta las imágenes presentadas carecen de color o aparecen con colores fríos. Una posible explicación a las reticencias en el uso del color es la asociación que se puede establecer entre lo serio y lo profesional con lo sobrio y lo discreto. No obstante, desde nuestro punto de vista, esta falta de cromatismo no tiene porqué relacionarse con estos; por el contrario, la sensación que se transmite al destinatario ya resulta poco motivadora desde el inicio, desde la portada. El jurista no nativo en un curso de español del derecho, aspecto que parece olvidarse, es ante todo un discente. Nuestro objetivo es facilitarle el aprendizaje y, aunque pueda parecer un elemento menor, el diseño, el esfuerzo en la edición y la variedad cromática del manual con el que se trabaja resultan visualmente más agradables y, por lo tanto, en cierto modo, se facilita el aprendizaje. Por otra parte, si esta falta de cromatismo se puede entender por sus años de edición en los primeros manuales de español jurídico, 1997 y 2001, nos parece más inexplicable en las ediciones más recientes, en los que prácticamente se continúa con el mismo concepto de edición.

³⁰⁴ Con la excepción del manual *Español jurídico. Manual de español profesional* (2006) que pese a presentar una portada un tanto sobria, sus páginas interiores son bastante coloridas y el contenido se complementa con el uso de imágenes. En definitiva, es el manual de español jurídico que más se asemeja, desde el punto de vista gráfico, a un manual de ELE actual.

Otro aspecto que queríamos resaltar en los manuales analizados es la utilización casi mayoritaria de los clásicos y recurrentes símbolos de la justicia, que denota una falta de originalidad y de modernidad. Estos detalles se quedarían en simple anécdota sino representasen y supusiesen lo que subyace tras un análisis más detenido del manual: una ausencia casi total del elemento lúdico salvo en algunos en los que se proponen simulaciones o juegos de rol. A este respecto, hacemos referencia al artículo las “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico” recogido en el I CIEFE (2000) y cuyos autores, M^a Á. Andreu y M. García, hace ya tres lustros se empezaron a plantear la importancia del elemento lúdico en la enseñanza con fines específicos; los autores plantean reflexiones basadas en su experiencia docente y se presentan no como la panacea de la enseñanza sino como una herramienta útil para el aprendizaje en general, para el aprendizaje de lenguas y, concretamente, y aquí reside su propuesta innovadora, para la enseñanza de EFE. Este aspecto, sin embargo, ha sido poco desarrollado en los manuales de español jurídico, parece que no se asocia lo lúdico con la profesionalidad. Las razones por las que consideramos que el componente lúdico puede y debe estar presente en los manuales de español jurídico son las siguientes: como sabemos, es a partir de la década de los 90 con el enfoque comunicativo cuando se empieza a hablar de la importancia de que el estudiante aprenda y al mismo tiempo se divierta. Mucho se ha avanzado en este aspecto en la enseñanza de ELE, y según nuestro punto de vista, el componente lúdico también puede estar presente en un curso de EFE y en los manuales que se utilicen para su enseñanza, ya que el juego es algo natural al ser humano. Esta introducción del elemento lúdico se puede realizar mediante imágenes –prácticamente ausentes en todos los manuales–, por ejemplo podemos presentar imágenes que fomenten la comunicación oral entre nuestros estudiantes o simplemente imágenes relacionadas con el mundo jurídico en las que esté presente la policromía y que resulten no solo amenas para el estudiante sino también lo suficientemente motivadoras como para desarrollar la competencia comunicativa de este. Es decir, se trata en definitiva de entender la imagen como un instrumento más que nos permita realizar en un ambiente distendido y lúdico la presentación de los contenidos jurídicos.

No podemos menospreciar, por lo tanto, no solo el valor de lo lúdico en el aprendizaje de EFE sino también el potencial de la imagen, elemento que

puede romper no solo la monotonía sino que resulta clave en la memoria del aprendizaje y en el papel activo³⁰⁵ que implica, ya que obliga al estudiante a tomar parte de su proceso de aprendizaje pues el docente deja de ser el protagonista. Por lo tanto, proponemos que los manuales de español jurídico tienen que resultar atractivos y amenos a los estudiantes, que debemos introducir formas más lúdicas de aprender y que se debe partir de la utilización del color ya que ni este ni lo lúdico restan seriedad ni profesionalidad al tema tratado.

2) El tratamiento de la gramática

El nivel de competencia lingüística mínimo del estudiante de español jurídico es de un B2³⁰⁶, asimismo el estudiante no realiza un curso de español jurídico para mejorar su competencia lingüística³⁰⁷ sino que el objetivo es el desarrollo de la competencia discursiva y profesional³⁰⁸. Partiendo de estas premisas, no consideramos adecuado el tratamiento extensivo que la gramática recibe en algunos manuales de español jurídico: la gramática aparece de este modo representada mediante un glosario al final del manual, o de apartados fijos en cada una de las unidades o mediante prácticas más o menos forzadas y más o menos contextualizadas. Si como decíamos, partimos de un perfil de estudiante independiente en su competencia lingüística en español, y

³⁰⁵ Sobre este aspecto M^a Ángeles Andreu y Miguel García (2000) hacen referencia a dos investigadores como O'Connor y Seymour (1992) cuyos estudios sobre la estimulación de la memoria tuvieron los siguientes resultados: recordamos un 90% de lo que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos. Por lo tanto, es fácil concluir que los medios para conseguir que nuestros estudiantes memoricen o que permanezca más en su memoria determinados contenidos son principalmente dos, que serán los más fiables en cuanto a los resultados: en primer lugar, que sean estudiantes activos que realicen tareas y, en segundo lugar, el recurso de la imagen.

³⁰⁶ Como hemos puesto de manifiesto en las fichas de análisis, no todos los manuales reconocen de forma explícita la necesidad de un nivel B2 de competencia mínima; en algunos casos se omite este requisito previo por tratarse de manuales anteriores a la publicación del *MCER*. En otros no aparece en la portada y se señala de forma casi solapada suponemos que por dos motivos: por razones comerciales, o porque se contempla como posible destinatario del libro al docente de español jurídico. En cualquier caso nos parece necesario partir de este nivel para la programación de los contenidos lingüísticos, entre ellos el aspecto gramatical que comentamos.

³⁰⁷ En este sentido se expresa la autora del manual *Introducción al español jurídico* (2001), M. Ortiz Sánchez, en la Introducción y consideraciones metodológicas cuando declara que los ejercicios de gramática y lengua del libro no están ideados para aprender castellano, sino que van más bien dirigidos a personas que ya conozcan la lengua española coloquial a un nivel medio-alto y se sientan seguros en el uso de la misma.

³⁰⁸ Denominada en el *MCER Competencia parcial o restringida*.

consecuentemente en su competencia gramatical, consideramos más apropiado para manuales de EFE, y concretamente de español jurídico, la presentación de pequeños cuadros recordatorios que de forma puntual activen en el estudiante ciertas estructuras gramaticales ya aprendidas y que cobran su sentido y se contextualizan en relación con el texto, el documento, el diálogo o la situación donde se insertan. A este respecto queremos resaltar como tan solo uno de los manuales³⁰⁹ analizados introduce no solo estos pequeños cuadros recordatorios de gramática, suficientes desde nuestro punto de vista, sino también otros cuadros que tratan exclusivamente del lenguaje jurídico, en algunos casos haciendo referencia al uso antinormativo de este (por ejemplo el referido al uso de los gerundios).

Los manuales que, por el contrario, se extienden más en la presentación de la gramática lo justifican porque consideran que el manual tiene como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística del alumno³¹⁰ o porque es necesario “repasar” los contenidos gramaticales del nivel B2 que estén relacionados con la unidad³¹¹.

3) La interrelación del sistema jurídico y del lenguaje jurídico

La interrelación que se tiene que dar entre el aprendizaje del sistema jurídico y del lenguaje jurídico que de este se origina es una tarea de especial complejidad en la que tiene que existir un equilibrio que no siempre se consigue de forma satisfactoria. De este modo, hemos apreciado que en ciertos manuales aparece una base de aprendizaje del contenido léxico que se intenta no evidenciar mediante la presentación de textos jurídicos³¹². Relacionado con este

³⁰⁹ Se trata del manual *De ley* (2012), que es el único de los manuales analizados que presenta cuadros y actividades cuyo objetivo es la reflexión sobre el lenguaje jurídico.

³¹⁰ El manual que así lo manifiesta es *Español jurídico. Manual de español profesional* (2006) en cuya presentación se dice que “el estudiante (de un curso de español para fines específicos), por encima de todo, está aprendiendo español, por lo que se le deben proporcionar las herramientas básicas de comunicación, esto es las estructuras gramaticales necesarias para construir un discurso en español”.

³¹¹ Este es el caso del manual *Español jurídico para extranjeros* (2011), en el que aparece una sección fija en cada unidad denominada “Con la venia” donde que se trabajan de forma exclusiva los aspectos gramaticales.

³¹² La importancia del componente léxico se aprecia especialmente en el primer manual de español jurídico publicado, *El español por profesiones* (1997) que, por otra parte, tiene el gran mérito de haberse adelantado muchos años a la publicación del resto de los manuales de español jurídico.

asunto se encuentra el hecho de que en todos los manuales aparece la doble autoría³¹³, y la interdisciplinariedad, en un ejercicio de interrelación entre Derecho y Filología, según la formación de sus autores, que nos parece idóneo y especialmente adecuado en estos manuales.

Sin embargo, lo que sí se puede apreciar es que esta interrelación se produce progresivamente de forma natural en los manuales más recientes, como consecuencia también de una cada vez más sólida e interdisciplinaria formación de sus autores.

En conclusión, nos parece adecuada y necesaria la autoría múltiple pero esta tendrá mejores resultados y la interrelación será más afortunada cuanto menos se presenten los contenidos jurídicos y lingüísticos de forma separada, de modo que el filólogo debe tener una buena base de conocimientos del ámbito jurídico y el abogado debe tenerlos de cuestiones de lingüística. Solo de este modo la interrelación entre la enseñanza del ordenamiento jurídico español y el discurso que en este se genera se realizará de una forma natural.

4) Las división de las unidades en las diferentes ramas del Derecho

Consideramos que las unidades didácticas se deben estructurar, como así lo hacen la mayoría de los manuales, mediante las diferentes ramas del Derecho, sobre las que habrá indudablemente una selección del contenido –ya que este es extenso– dependiendo de lo que puede ser más rentable para el aprendizaje en juristas no nativos. El contenido resulta así más claro no solo para el discente sino también para el docente que, según las necesidades del grupo, podrá a su vez seleccionar aquellas ramas del Derecho y las unidades didácticas que le interesan más.

³¹³ El único manual en que aparece una sola autora es el de M. Ortiz Sánchez, licenciada en Derecho en el que, aunque no aparezca como coautora, se reconoce la labor de M^a T. Galadí, filóloga y traductora, de la que se dice que el manual no hubiera podido realizarse nunca sin su especial colaboración ya que según se reconoce: “ha sido la encargada de elaborar los ejercicios de gramática y cuyos conocimientos acerca de los lenguajes especializados han sido fundamentales a la hora de enfocar desde un punto de vista práctico el estudio lingüístico de los textos jurídicos” (2001). Por otra parte, otro manual que se sale en cierta forma de esta doble autoría es el de la editorial Netbiblo, *Español jurídico para extranjeros*, que cuenta con una directora, profesora universitaria de Derecho procesal, y dos autoras filólogas.

5) Las muestras de lengua

Una de las características que ha acompañado siempre a la enseñanza de lenguas de especialidad es el uso y la práctica sobre textos auténticos o reales. Esta peculiaridad se tiene muy presente en los manuales de español jurídico en los que ya sea como núcleo de la unidad ya sea en su extensión a modo de glosario, se utilizan textos representativos de los diferentes géneros jurídicos. Sin embargo, tenemos que puntualizar que no en todos se especifica la fuente ni si se trata de un texto adaptado o no, aspecto que consideremos básico sobre la información del contenido expuesto. Por otra parte, la adaptación de los textos nos parece, cuando este resulte especialmente complicado, la opción más adecuada teniendo en cuenta dos variables: las limitaciones espaciales lógicas que presenta cualquier manual y las limitaciones del destinatario que, aunque con un nivel intermedio-alto³¹⁴ de competencia lingüística, puede que no llegue a comprender textos excesivamente complicados.

6) La amplitud de destinatarios

En la mayoría de los manuales, desconocemos si por razones comerciales o por iniciativa de los propios autores, se intenta abarcar un amplio número de destinatarios, en algunas ocasiones así se manifiesta de forma explícita. Dentro de estos destinatarios en algunas ocasiones se incluye al propio docente del curso de español jurídico³¹⁵ con lo que, desde nuestro punto de vista, este abanico de posibles destinatarios puede conllevar cierta dispersión en los contenidos expuestos. Para que el contenido y los objetivos del manual se adecuen al destinatario, este tiene que ser muy concreto y estar bien delimitado: juristas no nativos – con un nivel de competencia lingüística en español es como

³¹⁴ Recordamos que según el *MCER*, en el nivel B2 el usuario de la lengua se define como *Usuario independiente*, “capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización”. Asimismo, tenemos que tener presente que “puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones”.

³¹⁵ En la “Introducción” del manual *Español jurídico para extranjeros* (2011) se dice: “Esperamos que este acercamiento al español jurídico sea de utilidad para profesores de Español para Fines Específicos (EFE) y para cualquier persona interesada en profundizar en el conocimiento de este uso de nuestra lengua...”.

mínimo de un B2—, en la mayoría de los casos profesionales del derecho cuyo docente tiene que tener la formación profesional adecuada para trabajar ese material de forma sólida y solvente.

Tras las reflexiones que hemos expuesto en estas conclusiones podemos enumerar algunos de los aspectos que consideramos básicos en los manuales de español jurídico. Son estos:

- Importancia de policromatismo.
- Presencia de lo lúdico.
- Utilización de la imagen.³¹⁶
- Integración natural del ordenamiento jurídico y del lenguaje jurídico, señalando las “desviaciones” del lenguaje jurídico español y trabajando su correcta utilización.
- Apuntes sobre la cultura jurídica o recordatorios sobre gramática integrados y contextualizados en la unidad didáctica.
- Uso de anejos significativos como ampliación de documentos y de aspectos concretos del ordenamiento jurídico español.
- Presencia de la comunicación no verbal.
- Mayor importancia del contenido pragmático.
- Mayor presencia de propuestas sobre los géneros jurídicos orales.
- Coautoría de especialista en Derecho y especialista en Filología pero con un conocimiento recíproco de ambas áreas, y formación en ELE y en EFE.

Es fácil apreciar que existe una gran diferencia desde el primer manual de español jurídico y el último, pensamos que el camino más adecuado en la enseñanza de español jurídico, a pesar de que aún hay más aspectos que son necesarios integrar, lo puede marcar el último de los manuales analizados, *De ley*, donde vemos que se van poniendo en práctica muchos de los aspectos sobre los que hemos teorizado. Según nuestra opinión, es necesario partir de unas premisas antes de elaborar un manual de español jurídico: Nivel de competencia lingüística B2, destinatario único y acotado, integración del ordenamiento jurídico y del lenguaje jurídico, estrecha colaboración entre Derecho y Filología, plasmación de las últimas investigaciones sobre el

³¹⁶ Estos tres primeros aspectos que presentamos como básicos en un manual de español jurídico está recogidos en el manual *Español jurídico. Manual de español profesional* (2006).

aprendizaje de idiomas y específicamente una sólida base de conocimiento de la enseñanza/aprendizaje de EFE tanto teórica como práctica. Como podemos apreciar, al igual que en otros aspectos de la enseñanza/aprendizaje, las exigencias son muchas y son necesarias porque estamos hablando no solo de una enseñanza y aprendizaje especializados sino también de un área en sí que se caracteriza en todos sus elementos por su complejidad.

Por tanto, y como decimos, el manual que mejor representa los aspectos más innovadores de la enseñanza de la lengua extranjera en la actualidad así como el que mejor se ha ajustado a los parámetros que hemos considerado más convenientes en nuestra ficha de análisis es *De Ley* (2012) de SGEL. En la declaración de intenciones que realizan los autores así como en su materialización en el desarrollo de las unidades debemos destacar los siguientes aspectos que nos parecen interesantes en la concepción de la enseñanza/aprendizaje de español jurídico, son estos:

- Las lenguas para fines específicos es un área de investigación interesante tanto para estudiantes nativos como para los no nativos.
- El “uso jurídico de la lengua”, es decir, la lengua en uso en un ámbito restringido como el jurídico.
- Una de las tendencias más recientes en didáctica de lengua como es la “Atención a la forma”.
- La atención a la lingüística actual sobre la indisoluble unión de lengua y cultura y que se trata en cada unidad bajo un recuadro denominado “Cultura jurídica”, aspecto que no es tratado de forma tan sistemática en ningún manual.
- Una perspectiva metodológica, siguiendo la estela del *MCER*, de un “Enfoque centrado en la acción” y que ya resulta tan habitual hoy día en los manuales de ELE.
- Atención a la integración equilibrada de las destrezas y a la utilización de las estrategias en el proceso de enseñanza.
- Una perspectiva didáctica que parte del desarrollo de “tareas de simulación” que se corresponden con “situaciones comunicativas reales”, con la consideración de que una forma coherente de finalizar el aprendizaje de la unidad es mediante “tareas finales globales” a las que se les otorga una doble

función: en primer lugar, el de poner en práctica integral todo lo aprendido, y en segundo lugar, como herramienta de evaluación.

En este sentido, la propuesta de las cuatro unidades didácticas que presentaremos a continuación, en el Capítulo 5, tampoco cumplen todos los requisitos que antes hemos señalado pero nos sirven como base para, una vez que hemos podido reconocer mediante este análisis de manuales las virtudes y los defectos de los existentes, avanzar hacia un camino que pasa por reconocer las características propias de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico e incorporar de una forma definitiva aquellos aspectos que, atendiendo a los recientes planteamientos sobre el aprendizaje de lenguas y a su puesta en práctica, tengan como objetivo una enseñanza efectiva a la vez que amena.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**PRESENTACIÓN DE CUATRO UNIDADES DE ESPAÑOL
DEL DERECHO**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Tanto la investigación teórica sobre la enseñanza/aprendizaje con fines específicos como la más concreta del español del derecho nos han conducido a una serie de reflexiones que hemos intentado plasmar en estas cuatro unidades didácticas para la enseñanza/aprendizaje de español del derecho. Al presentarlas somos conscientes de dos cuestiones: en primer lugar, que no las consideramos unidades didácticas cerradas, y en segundo lugar, y relacionado con lo anterior, mostramos tan solo el 50% de un proyecto que algún día estamos seguros que concluiremos y sobre el que la influencia de este trabajo es indiscutible ya que a través de la investigación y las reflexiones que tantos autores han realizado sobre EFE y sobre el español del derecho, creemos haber logrado nuestro propio proyecto de enseñanza/aprendizaje tanto a nivel teórico como en el proceder docente. Por lo tanto, todo este bagaje que hemos adquirido en este proceso de investigación se plasmará, cuando el tiempo lo permita, en una propuesta completa de manual de español del derecho con el que nos gustaría trabajar en clase con nuestros estudiantes.

Se puede decir que este largo recorrido cobra todo su sentido en este último paso ya que sería una consecuencia de lo que hemos aprendido, tanto sobre lo que hemos estado de acuerdo como en lo que hemos estado en desacuerdo, tanto de la perspectiva teórica –base imprescindible para hacernos reflexionar y para que surjan ideas–, como de las propuestas prácticas de los creadores de materiales, todos dignos de un gran mérito pues, aunque nos sintamos más identificados con unos que con otros, todos nos han servido para diseñar lo que queremos y no queremos de un manual de español del derecho que tenga como objetivo que los estudiantes conozcan el ordenamiento jurídico español y los discursos que en él se emplean, intentando que este aprendizaje se realice de forma eficaz y amena.

5.2. CONTEXTO DE APLICACIÓN

Las cuatro unidades didácticas tienen un perfil de destinatario que se define de antemano como jurista (ya sea estudiante de derecho o profesional del derecho), que parta de un nivel de competencia de español de un B2³¹⁶, y con una alta motivación hacia el aprendizaje; esto conlleva una alta dosis de exigencia en la docencia, son

³¹⁶ Este nivel de competencia nos permite centrarnos desde la primera clase en la adquisición de una competencia restringida o parcial dedicada a este ámbito profesional dado que, como señala el *MCER*, se trata ya de “usuarios independientes”.

estudiantes pero al mismo tiempo son profesionales que demandan esa profesionalidad en el docente. Para la elaboración de estas unidades nos hemos basado en este perfil de estudiante, que corresponde al que enseñamos en el curso de español para jurista del que soy docente en la actualidad, así como de la puesta en práctica de una serie de actividades que con el paso del tiempo hemos ido creando para abordar el programa docente y que nos han demostrado un alto grado de satisfacción tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno. Fruto de este contacto directo con el estudiante de español con fines específicos y concretamente de español jurídico y del bagaje teórico que nos ha reportado este trabajo de investigación nacen estas unidades didácticas que se puede considerar que no pertenecen a una enseñanza virtual ni teórica sino empírica y hasta humanista, ya que se originan y se adaptan a los estudiantes de español del derecho, profesionales del derecho que hemos conocido en nuestra práctica docente. El conocimiento y el contacto con el estudiante nos ha llevado también a una consecuencia que esperamos haber impregnado en nuestras unidades: la profesionalidad y la seriedad de un curso de español del derecho no lleva implícito ni el monocromatismo (el real y el simbólico) ni la ausencia de lo lúdico, por eso consideramos una innovadora apuesta la sección denominada “Un receso, por favor...” como la presencia de color, de imágenes que buscan crear un ambiente distendido y relajado, lúdico, en un curso de español con fines específicos.

5.3. UNIDAD DIDÁCTICA I: DERECHO ADMINISTRATIVO

- **A) Objetivos:** Esta unidad se presenta con dos objetivos interrelacionados: el primero de ellos es proporcionar conocimiento sobre de las peculiaridades propias de la organización del Estado español, de la división de poderes y de la concepción jurídica de municipios, provincias y Comunidades Autónomas; y el segundo de los objetivos, una vez sentadas las bases teóricas, se centra en una introducción al Derecho Administrativo en España. Consecuencia de ambos objetivos es conseguir que nuestros discentes obtengan la competencia profesional suficiente para comprender las características más diferenciadoras del Estado español y de la rama del Derecho que las contiene, por lo tanto se trata de una unidad que está muy marcada por la contextualización política, histórica y social de los aspectos jurídicos.
- **B) Contenidos:** Esta unidad tiene la característica de que los contenidos se dividen en dos partes:
 - Apartados sobre contenidos que contextualizan el Derecho Administrativo:
 - *Organización del Estado español*: el contenido se centra en la definición del Estado español a través de diferentes artículos de la Constitución española así como de los símbolos que lo representan.
 - En *División de poderes* se explicitan la división y la organización de los tres poderes: el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial.
 - En *Municipios, Provincias y Comunidades Autónomas*, el trabajo sobre el contenido se centra en los artículos de la Constitución que tratan expresamente sobre estos. El trabajo sobre el concepto de Comunidad Autónoma se presenta de forma más extensa debido a su peculiaridad jurídica.
 - Apartados de contenido jurídico y de contenido discursivo en el Derecho Administrativo:
 - *¿Qué es la Administración?* Donde presentamos el contenido específico sobre Derecho Administrativo mediante su definición y el concepto de Administración Pública en España: para la consolidación del contenido se propone el trabajo con la notificación, texto representativo de la Administración.
 - En *¿Administrado o interesado?* El contenido se relaciona con el apartado anterior, dándole coherencia al proceso administrativo y centrándose en la figura jurídica del “interesado”.

- En *El Acto Administrativo* presentamos su definición y delimitación teórica y práctica, esta última mediante diferentes situaciones en las que el discente tendrá que decidir si se trata de actos administrativos. Finalmente, se propone el trabajo con un texto que representa una notificación de una Comunidad Autónoma.

- El último apartado de la unidad, *Problemas con la Administración*, se centra en la distinción entre “Procedimiento judicial” y “Procedimiento administrativo”. Se presenta el contenido relacionado con los dos tipos de recursos vinculados al Derecho Administrativo: el “recurso de alzada” y el “recurso de reposición” así como el concepto de “silencio administrativo”. Se concluye con un texto que representa un recurso contra la Administración.

-Contenidos gramaticales: La pasiva refleja, tener +por +sustantivo/tener + por + adjetivo, oraciones temporales que rigen subjuntivo y revisión de los tiempos del pasado del modo indicativo.

-Contenidos léxicos: Adjetivos gentilicios de las Comunidades Autónomas, los prefijos, adjetivos relacionados con la Administración.

C) Evaluación: Por el perfil de estudiante al que va destinado esta unidad –adultos, profesionales y estudiantes de derecho, con una alta motivación e interés así como un evidente grado de independencia y de autonomía– consideramos que la forma más coherente de evaluación es la inclusión al final de la unidad de diez preguntas presentadas en forma de test y con distintos grados de dificultad. Todas las preguntas reflejan los puntos más importantes que se han tratado en la unidad. Una vez realizada la autoevaluación, su corrección se hará en clase, reflexionando entre todos, y aclarando, sobre todo, aquellas preguntas que hayan tenido respuestas diferentes por parte de nuestros alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA I: **DERECHO ADMINISTRATIVO**

1. LA ORGANIZACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

2. LA DIVISIÓN DE PODERES

3. MUNICIPIOS, PROVINCIAS Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS

4. ¿QUÉ ES LA ADMINISTRACIÓN?

5. ¿ADMINISTRADO O INTERESADO?

6. EL ACTO ADMINISTRATIVO

7. PROBLEMAS CON LA ADMINISTRACIÓN

8. CASO PRÁCTICO FINAL

9. AUTOEVALUACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. LA ORGANIZACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

1.1. Escucha

La profesora de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga imparte una conferencia sobre la organización del Estado Español. Completa la información con las palabras que faltan.

El Estado español se..... como una Parlamentaria. Esto supone un avanzado grado de evolución en el concepto de monarquía,..... asociada al poder absoluto. De esta manera, la monarquía se presenta como una institución perfectamente con un sistema democrático.

El Rey no gobierna, es el Jefe del Estado, por eso existe una separación entre el Rey y el Gobierno.

El Estado se organiza en, provincias y Autónomas.

El derecho a la autonomía está limitado por la unidad de la nación, esto es, las Comunidades Autónomas tienen capacidad de autogobierno, pero no de

LA CONSTITUCIÓN DICE:

Artículo 1

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
3. La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.

Constituirse:
formarse,
tener una
nueva
situación

¿Por qué dice la profesora que la monarquía ha evolucionado?

¿Qué significa que la monarquía es compatible con un sistema democrático?

¿Cuál es la consecuencia de que las Comunidades Autónomas no tengan capacidad de autodeterminación?

1.2. Practica

En la audición anterior se utilizan las siguientes expresiones:

- *El Estado español **se constituye** como una Monarquía Parlamentaria.*
- *La monarquía **se presenta** como una institución perfectamente compatible con un sistema democrático.*
- *El Estado **se organiza** en municipios, provincias y Comunidades Autónomas.*

RECUERDA:

Este tipo de oraciones se llaman **pasivas reflejas**, son una mezcla entre las oraciones activas (el verbo) y las oraciones pasivas (el sujeto paciente). Siempre van en tercera persona tanto en singular como en plural.

El Estado se organiza ...

Los Estados se organizan ...

Su uso en español es más habitual que la pasiva.

Ahora preséntanos tu región o estado utilizando la pasiva refleja.

Ejemplo: *La Comunidad Autónoma de Andalucía se divide en ocho provincias...*

1.3. Aprende

Los símbolos del Estado Español

Los símbolos del Estado están recogidos en la Constitución y son:

- La **bandera**: Tiene dos franjas horizontales rojas y una amarilla en el centro. La franja amarilla es de doble anchura que la roja.
- El **escudo**: Recoge símbolos de los antiguos reinos españoles. En la parte superior tiene una corona, símbolo de la monarquía.
- El **himno**: Es instrumental y no tiene letra. Se interpreta en todos los actos oficiales en que intervienen los Reyes y en la mayoría de los actos solemnes del Estado español.



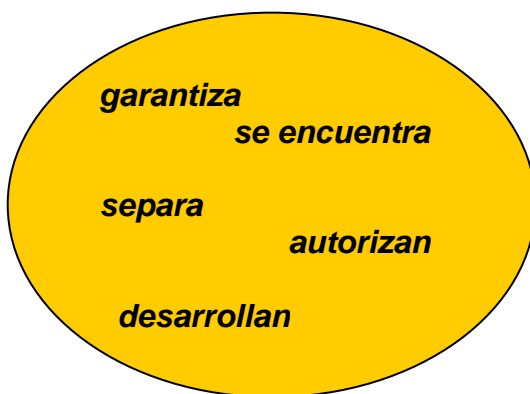
1.4. Exprésate

Escribe un texto breve del mismo estilo sobre los símbolos de tu país. Después debate con tus compañeros qué significan y si son necesarios para ti los símbolos.

2. LA DIVISIÓN DE PODERES

2.1. Practica

Sustituye las formas de los verbos sin cambiar el significado de las frases:



EL PODER LEGISLATIVO

El Poder Legislativo **reside** en las Cortes Generales a través de un sistema bicameral.

Las Cortes Generales **están** por el Congreso de los Diputados y el Senado.

Éstas **ejercen** la potestad legislativa y

aprueban sus presupuestos.

El sistema bicameral **divide** las cortes en dos secciones.

Esto supone la doble discusión de los asuntos y **asegura** que las decisiones estén mejor meditadas.

2.2 Aprende

DIVISIÓN DE PODERES: LEGISLATIVO, EJECUTIVO Y JUDICIAL

- Poder Legislativo: Ejercido por la Cortes Generales.
- Poder Ejecutivo: Ejercido por el Gobierno que dirige la política exterior e interior, la administración civil y militar y la defensa del Estado.
- Poder Judicial: La Justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados, integrantes del Poder Judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la Ley.

Ejercer:
realizar

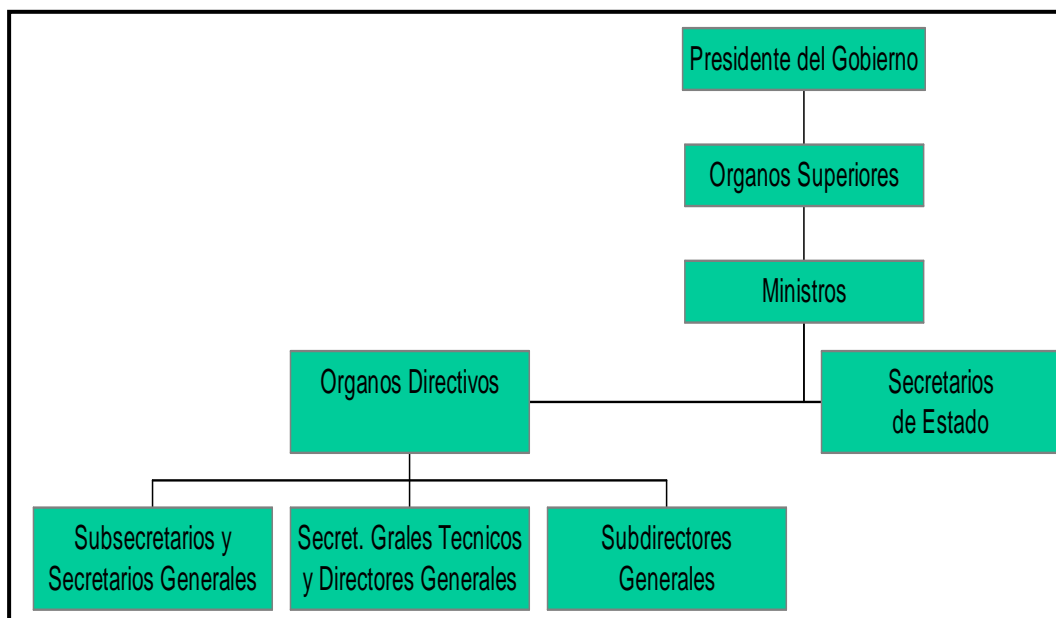
Emanar:
proceder

Inamovible:
sin cambio

Imperio:
Mandato,
orden

2.3. Exprésate

Explica el siguiente esquema acerca de la organización del Poder Ejecutivo en España:



2.4. Lee y contesta

1.2.3. EL PODER JUDICIAL: Órdenes Jurisdiccionales y estructura de Juzgados y Tribunales.

El tercer poder es el llamado Poder Judicial, que debe *juzgar y hacer ejecutar lo juzgado*.

Están sometidos al imperio de la ley ya no tan sólo los ciudadanos sino también los demás poderes del estado incluido el mismo poder judicial.

El Poder Judicial está dividido en Municipios, Partidos Judiciales (formado por uno o más municipios), Provincias y Comunidades Autónomas.

Los Juzgados y Tribunales resuelven los asuntos que se plantean mediante la aplicación de las leyes existentes. Existen dos tipos de leyes en cuanto al objeto que regulan:

- Leyes Materiales: Son las leyes que regulan los derechos y deberes de las personas
- Leyes Procesales: Son las leyes que regulan los mecanismos y procedimientos para aplicar las leyes materiales.

(Introducción al Derecho, Ariel, Texto adaptado)

¿Cuál es la función fundamental del tercer poder?

¿Cómo explicarías en qué consiste un Partido Judicial?

Escribe la diferencia Leyes Materiales y Leyes Procesales.

Escribe un ejemplo de cada una.

3. MUNICIPIOS, PROVINCIAS Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS

3.1.Lee

Observa atentamente el contenido de los siguientes artículos de la Constitución Española de 1978 y relacionalos con el texto:

LA CONSTITUCIÓN DICE:

Art. 2

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

LA CONSTITUCIÓN DICE:

Art. 137

El estado se organiza territorialmente en municipios, provincias y Comunidades Autónomas que lo constituyan, todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

España se organiza territorialmente en 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla).

Cada comunidad autónoma está formada por una o varias provincias hasta un total de 50 en todo el territorio nacional. A su vez cada provincia está dividida en un número variable de municipios que en toda España suman un total de 8.111. Los municipios son las entidades territoriales básicas en la organización territorial de España.

Existen otras entidades territoriales con personalidad jurídica que consisten en agrupaciones de municipios (comarca, mancomunidad de municipios) o en entidades de rango inferior al municipio, conocidas como entidades locales menores.

Las diecisiete autonomías son: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, País Vasco, Principado de Asturias, Región de Murcia y La Rioja.

*Entidades:
colectivos*

3.2. Exprésate

Resume con tus palabras los textos anteriores. Después elige una Comunidad Autónoma y realiza una exposición a la clase

3.3. Escucha

Doña Aurora García, profesora universitaria, habla en su clase sobre la geografía de España.



3.4. Practica

Sitúa en este mapa los nombres de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas que conforman el Estado Español:



3.5. Practica

En parejas o en grupos completad el siguiente crucigrama y tendrás los adjetivos gentilicios de todas las Comunidades Autónomas:

HORIZONTAL	VERTICAL
1. El gazpacho es...	1. La Jota es un baile...
2. El chotis, el cocido y un famoso equipo de futbol lo son.	2. Es muy conocido el queso...
3. Sus deportistas brindan con sidra...	5. Son las islas más al Sur de España.
4. Los Sanfermines son una fiesta...	7. Se dice que la mejor paella es la....
6. Los cerdos ibéricos se crían en la dehesa...	8. Es una lengua muy similar al portugués.
9. Es el vino tinto más famoso de España.	10. Muchas frutas y hortalizas provienen de la llamada huerta...
11. La frontera con Marruecos está en la capital...	
12. Los nacidos en la ciudad autónoma más occidental.	
13. Es una de las cocinas más conocidas de España.	
14. El pan con tomate y aceite es conocido como una comida...	
15. Una parte importante del Camino de Santiago es el recorrido...	
16. Santander es la capital ...	
17. Son las islas al Este de la Península Ibérica.	

460

4. ¿QUÉ ES LA ADMINISTRACIÓN?

4.1. Aprende

Doña Maruja Díaz necesita de la ayuda de un profesional, pues necesita realizar diversos trámites con la administración.

Concepto de Derecho Administrativo:

El Derecho Administrativo es aquella parte del Derecho público que tiene por objeto la organización, los medios y las formas de la actividad de las administraciones públicas y las relaciones jurídicas entre aquéllas y otros sujetos.

RECUERDA:

Tener + por + sustantivo

Tenemos por clientes a políticos y deportistas.

(Entre nuestros clientes hay políticos y deportistas)

Tener + por + adjetivo

Ese juez es capaz de cualquier cosa, lo tengo por loco.

Ese juez (...), considero que está loco.

4.2. Lee y contesta

El concepto de Administraciones Públicas no se reduce a la Administración General del Estado, sino que incluye también a las administraciones autonómicas y las entidades locales (provincias, islas y municipios).

Las Administraciones Públicas están sometidas a normas constitucionales y de derecho administrativo, son titulares de una serie de potestades, siempre en la consecución de los intereses generales que tienen encomendados en función de la norma de atribución de competencias.

*Someter:
Subordinar*

*Potestad:
Dominio o
poder*

*Atribución:
Facultad*


¿Puede considerarse que el concepto de administraciones públicas abarca una pluralidad de elementos?

Según el texto, ¿cuál es el objetivo que debe perseguir las administraciones públicas?

Compara la situación de las administraciones públicas en España con la situación en tu país.

4.3. Practica

Doña Maruja Díaz recibe la siguiente notificación:

 ÁREA DE GOBIERNO EN SEGURIDAD Y MOVILIDAD <small>Comisión General de Movilidad Subdirección General de Gestión de Movilidad y Circulación DISTRITO DE INSTRUCCIÓN Departamento de Instrucción de Multas de Circulación C/ Alameda, 39 - 28017 MADRID</small>		NOTIFICACIÓN DE DENUNCIA Y DE INCOACIÓN DE EXPEDIENTE SANCIONADOR		EMISOR 28992.0 Modelo 6-1.1								
<small>HORARIO DE ATENCIÓN AL PÚBLICO: Das laborables de lunes a viernes, de 9 a 13 horas. Tel.: 01 589 95 11 (línea gratuita: 24 horas)</small>												
TITULAR MATRÍCULA: FIAT SEAT IRIZA MARCA: FIAT SEAT MODELO: IRIZA LUGAR DE LA INFRACCIÓN:		REFERENCIA DEL EXPEDIENTE / FECHA DE LA INFRACCIÓN : 08/10/2009 HORA DE LA INFRACCIÓN : 12/50 FECHA DE NOTIFICACIÓN DEL EXPEDIENTE : 16/11/2009 FECHA DE EMISIÓN DE ESTA NOTIFICACIÓN : 23/11/2009 CLAVE Y CALIFICACIÓN DE LA INFRACCIÓN : 6/074 GRAVE IMPORTE DE LA MULTA : 120,00 IMPORTE REDUCIDO : 84,00 PRECEPTO INFRINGIDO* : 18 ORD. MOV. Nº DE AGENTE : / PUNTO DE PUNTO : NO REFERENCIA DEL EXPEDIENTE Y DEL DESTRABO : CP: SC: NOTIFI.										
MECANISMO DE DENUNCIAS CIRCULAR CON MOTOCICLETA O CICLOMOTOR SIN CASCO PROTECTOR.												
NO ENTREGADA EN MANO POR: SERVICIO PREFERENTE DE REGULACIÓN DEL TRÁFICO												
DATOS DE LA PERSONA QUE CONDUCE EL VEHÍCULO NOMBRE: 1º APELLIDO: 2º APELLIDO: N.º PERMISO CONDUCIR: DOMICILIO: POBLACIÓN: CÓDIGO POSTAL: PROVINCIA: FIRMA DEL TITULAR O DE QUIEN CONDUCE:		CAMBIO DE TITULAR NOMBRE RAZÓN SOCIAL: 1º APELLIDO: 2º APELLIDO: N.º R.º F.º: DOMICILIO: POBLACIÓN: CÓDIGO POSTAL: PROVINCIA: FIRMA:										
<p>Formulada denuncia contra la persona que conducía el vehículo del que usted figura como titular, por la infracción de la norma de tráfico vial que consta en la presente notificación, el Director General de Movilidad, como autoridad competente para dictar resolución por delegación de la Junta de Gobierno de la ciudad de Madrid (Acuerdo de 18 de junio de 2007, en relación con lo establecido en los arts. 17.1.k) y 40.f) de la Ley 22/2006, de 4 de julio, de capitalidad y de régimen especial de Madrid), ha ordenado la incoación del correspondiente expediente sancionador, cuya instrucción y subsiguiente propuesta de resolución están encomendadas al Departamento de Instrucción de Multas de Circulación.</p> <p>La calificación de la infracción como grave y muy grave podrá motivar la suspensión de la autorización administrativa para conducir, art. 67.1 LSV. De conformidad con lo establecido en el art. 12.1 del Real Decreto 320/1994, de 25 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de procedimiento sancionador en materia de tráfico, circulación de vehículos a motor y seguridad vial, podrá usted proceder del siguiente modo:</p> <p>A.- CONFORMIDAD CON LA DENUNCIA: Para beneficiarse de la REDUCCIÓN del 30%, el importe de la multa deberá hacerse efectivo durante los 30 días naturales siguientes a aquel en que tiene lugar la presente notificación, lo que comporta la renuncia a formular alegaciones y, en las infracciones leves, además, el fin del procedimiento sancionador. Para efectuar el pago podrá utilizar cualquiera de estos medios:</p>												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>N.º BOLETÍN</th> <th>CONTROL</th> <th>IMPORTE</th> <th>MATRÍCULA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>15-01-2010</td> <td>83</td> <td>84,00</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					N.º BOLETÍN	CONTROL	IMPORTE	MATRÍCULA	15-01-2010	83	84,00	
N.º BOLETÍN	CONTROL	IMPORTE	MATRÍCULA									
15-01-2010	83	84,00										

Notificación 03/11/09 REV.4

Identifica qué Administración Pública la ha emitido y cuál es el motivo de dicha notificación.

4.4. Escucha

Escucha la siguiente explicación del profesor Gómez-Ferrer y contesta a las preguntas:

- 1) **El profesor explica el concepto de Derecho Administrativo sobre la base de tres ideas fundamentales, completa las frases:**
 - a. El Derecho Administrativo es el régimen jurídico aplicable a la _____.
 - b. Sitúa a la Administración Pública en una _____ peculiar.
 - c. La Administración Pública no siempre se rige por el _____.
- 2) **¿Por qué es más preciso decir que el Derecho Administrativo es el régimen jurídico por el que se rigen las distintas administraciones públicas?**
- 3) **Explica usando las siguientes palabras qué significa que el Derecho Administrativo es un derecho de naturaleza estatutaria.**

El Derecho estatutario...

Derecho Público...

no forman parte

...

Administraciones Públicas...

- 4) **En la audición aparecen varios adjetivos. Señala el antónimo de cada una de ellos:**

Local: a) *Territorial*
 b) *Nacional*

Autónomo: a) *Dependiente*
 b) *Centralista*

Vigente: a) *Obsoleto*
 b) *Inválido*

Anterior: a) *Ulterior*
 b) *Posterior*

Particular: a) *Personal*
 b) *General*

Superior: a) *Inferior*
 b) *Exterior*

4.5. Practica

D. Eusebio Somosierra, asesor externo de la Mancomunidad de Municipios de la Costa del Sol Occidental, firma resolución denegando una licencia de apertura de actividad turística en el término municipal de Ojén.

Artículo 2. Ámbito de aplicación.

1. Se entiende a los efectos de esta Ley por Administraciones Públicas:

A) La Administración General del Estado.

B) Las Administraciones de las Comunidades Autónomas.

C) Las Entidades que integran la Administración Local.

2. Las Entidades de Derecho Público con personalidad jurídica propia vinculadas o dependientes de cualquiera de las Administraciones Públicas tendrán asimismo la consideración de Administración Pública. Estas Entidades sujetarán su actividad a la presente Ley cuando ejerzan potestades administrativas, sometiéndose en el resto de su actividad a lo que dispongan sus normas de creación.

¿Está legitimado D. Eusebio Somosierra para actuar en nombre de la Administración? ¿Por qué?

5. ¿ADMINISTRADO O INTERESADO?

5.1. Escucha

Doña Maruja Díaz acude al ayuntamiento de su localidad para obtener información sobre la notificación que ha recibido.

LEY DE RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS Y DEL PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO COMÚN

Artículo 31. Concepto de interesado.

1. Se consideran interesados en el procedimiento administrativo:
 - a) Quienes lo promuevan como titulares de derechos o intereses legítimos individuales o colectivos.
 - b) Los que, sin haber iniciado el procedimiento, tengan derechos que puedan resultar afectados por la decisión que en el mismo se adopte.
 - c) Aquellos cuyos intereses legítimos, individuales o colectivos, puedan resultar afectados por la resolución y se personen en el procedimiento en tanto no haya recaído resolución definitiva.
2. Las asociaciones y organizaciones representativas de intereses económicos y sociales, serán titulares de intereses legítimos colectivos en los términos que la Ley reconozca.
3. Cuando la condición de interesado derivase de alguna relación jurídica transmisible, el derechohabiente sucederá en tal condición cualquiera que sea el estado del procedimiento.

Promover:
Iniciar o
impulsar

5.2 Lee

Tras la lectura del artículo presentado, resume quiénes son considerados interesados por la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

-RECUERDA: ORACIONES TEMPORALES

Las oraciones temporales (nexos: cuando, siempre que, mientras, tan pronto como, cada vez que, en cuanto etc.;;) que hacen referencia a una acción futura se escriben en subjuntivo.

- Acción futura.....Verbo en Subjuntivo.

Ej.: " Cuando la condición de interesado derivase de alguna relación jurídica transmisible..."

- Acción presente/pasada.....Verbo en Indicativo

Ej.: " **Cuando recibimos** una notificación, tenemos que acudir..."

5.3. En el caso planteado en el número 4.3, ¿Quién tendría la condición de interesado? Argumenta tu respuesta y practica las oraciones temporales y de relativo

Cuando Dña. Maruja...

Siempre que la Administración...

La Administración es la que...

Tan pronto como...

El/la que recibe...

La persona que...

6. EL ACTO ADMINISTRATIVO

6.1. Aprende

El acto administrativo es cualquier manifestación de voluntad, deseo, conocimiento o juicio, realizada por un sujeto de la Administración Pública en el ejercicio de una potestad administrativa.

Sin embargo, debe diferenciarse el acto administrativo de otros actos de la Administración, como los reglamentos, los contratos o los actos sometidos al derecho privado. Por ello resulta fundamental establecer las características del acto administrativo:

- Debe ser un acto jurídico, no una mera ejecución material.
- Procede de un órgano integrado en una Administración Pública.
- Es dictado en el ejercicio de una potestad administrativa distinta de la reglamentaria y de la dirección política del Gobierno.

Razona cuáles de las siguientes actuaciones administrativas son actos administrativos. Justifica tu respuesta.

*Imponer:
Poner una
obligación*

- 1) Multa de tráfico impuesta por el Ayuntamiento de Sevilla.
- 2) Contrato de obra entre la Consejería de Obras Públicas y Transportes y la empresa Saycir, S.A. para la construcción de una carretera.
- 3) Recomendación del Defensor del Pueblo a un municipio para que corrija una determinada práctica administrativa.
- 4) Acuerdo del Consejo de Ministros de romper relaciones diplomáticas con otro país.
- 5) Sentencia del Juzgado nº1 de lo contencioso-administrativo de Sevilla por la que se anula una multa de tráfico.
- 6) Convocatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de unas oposiciones a cuerpos docentes.
- 7) Declaración por parte de un Municipio de una construcción ilegal.

- 8) Nombramiento de un conocido actor como Hijo Predilecto por el Ayuntamiento de Málaga.
- 9) Resolución del Departamento de Derecho Mercantil de la Universidad de Málaga desestimando el recurso presentado por un alumno a sus calificaciones.

*Desestimar:
No admitir a
trámite*

6.3. Practica

Palabras como *desestimar*, *interponer*, *contravenir* son palabras derivadas, formadas por un prefijo *des-*, *inter-*, *contra-*... más una base léxica, *estimar*, *poner*, *venir*. A continuación te damos el significado de los prefijos más usados:

a-,an-
Ej.: amoral.

anti-
Ej.: antidemocrático.

auto-
Ej.: autodeterminación.

eu-
Ej.: eutanasia.

met(a)-
Ej.: metalenguaje.

demo-
Ej.: democracia.

xeno-
Ej.: xenofobia.



bi-,bis-
Ej.: bicameral.

vice-
Ej.: vicepresidente.

Escribe dónde corresponda el significado de los sufijos y después contextualízalos mediante los ejemplos dados: *dos o doble; en lugar de; bien; contra; privación o privado de; uno mismo; pueblo; extranjero; más allá, cambio*. Ejemplo: La *democracia* se constituye como el sistema político europeo

6.4. Lee

Doña Maruja Díaz recibe la siguiente notificación.

 <p>JUNTA DE ANDALUCÍA</p> <p>CONSEJERÍA PARA LA IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL</p> <p>A efectos de continuar el trámite de expediente de pensión de invalidez iniciado en esta Delegación Provincial, deberá aportar en el plazo de DIEZ DÍAS la documentación indicada al pie de este escrito.</p> <p>De no aportar esta documentación se originará la paralización del expediente y, transcurridos tres meses, se producirá la <u>caducidad</u> del mismo, con archivo de las actuaciones practicadas, de conformidad con el art. 92.1 LRJ-PAC.</p> <p style="text-align: right;">LA JEFA DE SECCIÓN DE GESTIÓN Y CONTROL</p>  <p>DOCUMENTACIÓN A APORTAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certificado de convivencia expedido por el Ayuntamiento de los miembros de la Unidad Económica de Convivencia que vivan en el domicilio familiar. - Certificado expedido por el Registro Civil acreditando el estado civil de la solicitante; en caso de estar separada o divorciada, deberá aportar fotocopia compulsada del Convenio Regulador y sentencia de separación o divorcio. 	<p>Caducidad: Extinción de una facultad o de una acción por el mero transcurso de un plazo configurado</p>
	<p>Compulsas: Copia de un documento cotejada con su original.</p>

6.5. Exprésate

A continuación acude a tu despacho profesional pues no sabe de qué se trata y en particular te pide que le expliques el art. 92.1 LRJ-PAC.

Art. 92.1. En los procedimientos iniciados a solicitud del interesado, cuando se produzca su paralización por causa imputable al mismo, la Administración le advertirá que, transcurridos tres meses, se producirá la caducidad del mismo. Consumido este plazo sin que el particular requerido realice las actividades necesarias para reanudar la tramitación, la Administración acordará el archivo de las actuaciones, notificándose al interesado. Contra la resolución que declare la caducidad procederán los recursos pertinentes.

7. PROBLEMAS CON LA ADMINISTRACIÓN

7.1. Aprende

Entre el proceso judicial y el procedimiento administrativo existen semejanzas pero también diferencias.

Así, el proceso judicial tiene como fin esencial la averiguación de la verdad y la satisfacción de las pretensiones ejercitadas por las partes, y ello mediante la decisión del juez o tribunal.

El procedimiento administrativo, en cambio, constituye una garantía de los derechos de los administrados, pero va más allá, persiguiendo la satisfacción del interés general, a través de las decisiones adoptadas por los órganos de la Administración.

7.2. Practica

Con la ayuda del siguiente esquema, habla de las diferencias entre procedimiento judicial y procedimiento administrativo:

PROCEDIMIENTO JUDICIAL

- satisfacción de las pretensiones ejercitadas por las partes
- frecuente acudir con asistencia letrada
- decisión final del juez
- sistema de recursos muy complejo

PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

- satisfacción del interés general
- no es necesaria asistencia de abogado
- decisión de órganos de la Administración
- sistema de revisión muy simple (por nulidad o anulabilidad)

7.3. Escucha

Adriana Arribas acude a su abogada para plantearle un litigio con la administración.



7.4. Exprésate

¿Cuál ha sido el motivo de la notificación que ha recibido Adriana?

Según su abogada, ¿Adriana tiene o no derecho a recurrir?

En caso afirmativo, ¿ante qué órgano? ¿Debe presentar dicho recurso un abogado?

7.5. Practica

Como habrás observado en la conversación, queda claro que se utilizan dos registros distintos: el de Adriana, más informal; y el de su Abogada, más técnico.

¿Cómo expresaría una lo que dice la otra?



Adriana

Hay que ver si la multa es legal

No es obligatorio ir con abogado

Le han impuesto una sanción

No puede acudir a la vía judicial.



Abogada

7.6. Lee

Observa la siguiente información sobre los recursos.

RECURSO DE ALZADA

Recurso de carácter administrativo a través del cual se busca que un órgano administrativo revise un acto dictado por otro órgano dependiente jerárquicamente de él.

Se interpone contra actos que no pongan fin a la vía administrativa y actos de trámite si deciden directa o indirectamente en el fondo del asunto o impiden la continuación del procedimiento.

Es presentado ante el órgano que dictó el acto recurrido o su superior jerárquico, en el plazo de 1 mes si el acto recurrido es expreso, o de 3 meses si el acto recurrido es presunto. La resolución tendrá lugar en el plazo de 3 meses. Posteriormente, puede interponerse por Vía judicial recurso contencioso-administrativo. Excepcionalmente cabe recurso extraordinario de revisión.

RECURSO DE REPOSICIÓN

Recurso utilizado en el ámbito contencioso-administrativo.

Se pueden recurrir las resoluciones y los actos de trámite, que pongan fin a la vía administrativa, siempre que decidan directa o indirectamente el fondo del asunto, determinen la imposibilidad de continuar el procedimiento, produzcan indefensión o perjuicio irreparable a derechos e intereses legítimos, pudiendo fundamentarse en motivos de nulidad o anulabilidad que se encuentran previstos en la legislación administrativa.

7.7. Practica

Con la información que has recibido completa el siguiente cuadro:

	RECURSO DE ALZADA	RECURSO DE REPOSICIÓN
Se usa en el ámbito...		
Se interpone contra...		
Se presenta ante...		
Posteriormente cabe...		

7.8. Lee

SILENCIO ADMINISTRATIVO

La LRJ-PAC La LRJ-PAC distingue los efectos del Silencio en función del tipo de procedimiento

SILENCIO EN PROCEDIMIENTOS

A INSTANCIA DE PARTE

DE OFICIO

A su vez, a todo acto presunto (o silencio) se le atribuye el valor de una decisión positiva o negativa.

SILENCIO

POSITIVO = ESTIMATORIO

NEGATIVO = DESESTIMATORIO

O lo que es lo mismo, podemos hablar de SILENCIO POSITIVO o SILENCIO NEGATIVO, según el significado que la norma en cuestión atribuya a la inactividad (o la no respuesta) de la Administración.

7.9. Escribe

Lee atentamente el recurso y complétalo con los datos que se te proporcionan a continuación:

TITULAR

Nombre y Apellidos

.....NIF/

NIE nº.....

REPRESENTANTE

Nombre y Apellidos:

.....N

IF/NIE nº

Y domicilio de notificación en

EXPONE

Que, con fecha / /, le ha sido notificada

.....dictada

porpor la que

.....

MOTIVOS

Por todo lo cual, **SOLICITA** Que, teniendo por presentado este escrito se sirva admitirlo, tenga por interpuesto Recurso de Alzada contra la Resolución mencionada, en base a los motivos alegados dicte Resolución por la que se declare la nulidad o anulabilidad de la misma.

DOCUMENTACIÓN QUE SE ADJUNTA:

1.....

2.....

En, a de de

(Firma del/a titular o de su representante)

En fecha 16 de julio de 2010 le es notificada a Doña Adriana Arribas Fernández, con NIE X-34578901-Y, por parte de la DGT, resolución sancionadora por infracción del Reglamento General de Circulación. La notificada afirma no tener vehículo de su propiedad ni carné de conducir. Acude a usted que, como representante, habrá de redactar el correspondiente recurso.

Un receso, por favor...

Comenta el siguiente recurso

Asunto: Así se recurre una multa

¡¡VERIDICO!!

CARTA DE UN AUTOMOVILISTA "FLASHEADO" A 250 KM/H, EN UNA VÍA LIMITADA A 70

"Señor Juez, he visto perfectamente la señal de "70", en negro con círculo rojo, sobre el panel de tráfico, sin ninguna otra indicación de unidades (métricas).
 Usted sabe que la Ley del 4 de Julio de 1.837 establece obligatorio el sistema métrico en España, y que el decreto nº 65-501 de 3 de Mayo de 1.961 modificado (tomado en aplicación de las directivas europeas), define como UNIDADES DE BASE LEGAL, las unidades del sistema (métrico) internacional (SMI).
 Usted puede verificar todo esto en la web del gobierno: por lo que en el SMI, la unidad de longitud es el METRO, y la unidad de tiempo es el SEGUNDO.
 Es pues evidente, que la unidad de velocidad LEGAL es en consecuencia el METRO POR SEGUNDO.
 No puedo ni imaginar por un momento, que el Ministerio del Interior no esté aplicando las leyes del País o inclusive de Europa.
 Por tanto, 70 metros por segundo corresponderían exactamente a 252 km/h.
 La Policía afirma que he sido fotografiado a una velocidad de 250 km/h, esto no lo pongo en duda. Me encontraba pues 2 km/h por debajo del límite autorizado.
 Le agradezco tome usted buena nota de ello, devuélvanme mi carné de conducir y retiren la denuncia contra mi persona".

A lo largo de tu carrera profesional te habrás encontrado con alguna situación tan disparatada como esta, si es así cuéntaselo a tus compañeros

Recuerda:

Para hablar sobre hechos del pasado vas a utilizar los siguientes tiempos:

- **Pretérito indefinido:** para hablar de las acciones
Ejemplo: Cuando trabajé...
- **Pretérito imperfecto:** para las descripciones
Ejemplo: Cuando era pasante...
- **Pretérito pluscuamperfecto:** es un pasado del pasado
Ejemplo: antes de trabajar en el despacho en el que trabajo ahora, había trabajado en cinco despachos distintos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8. CASO PRÁCTICO FINAL

A su despacho profesional llega el siguiente caso:

Don Luis G. solicitó autorización para la apertura de una oficina de farmacia en el municipio de..., al amparo de lo dispuesto en la Ley 16/97, de 25 de abril, mediante escrito presentado en el registro de entrada el 11 de mayo de 1999.

El 12 de noviembre de 1999, solicita que se le expida certificación de acto presunto, al amparo de lo dispuesto en el artículo 43.5 LRJ-PAC, al haber transcurrido más de tres meses, desde que formuló la solicitud.

Ante la falta de respuesta de la Administración, D. Luis decide interponer recurso contencioso administrativo, reclamando la actividad consistente en la expedición de la certificación, entendiendo que la misma resulta esencial para poder proseguir las actuaciones que le permitan abrir la oficina de farmacia, cuya apertura considera autorizada.

Le son planteadas las siguientes cuestiones, a las que deberá dar respuesta en un informe jurídico.

- 1. ¿Cuáles son los requisitos para que pueda apreciarse un acto por silencio administrativo?**
- 2. ¿A partir de qué momento existe el acto administrativo producido por silencio administrativo?**
- 3. ¿Es necesaria la certificación solicitada por don Luis G. para la existencia de un acto administrativo?**
- 4. ¿Existe acto administrativo presunto, es decir, se han dado los requisitos para acreditar su existencia?**
- 5. De existir el acto presunto, ¿cuál es su contenido?**

NORMATIVA APLICABLE

***Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y
Procedimiento Administrativo Común (LRJ-PAC)***

art. 31

art. 42

art. 43

art. 57

***Ley General de Sanidad, Ley
14/1986 (RCL 1986, 1316)
Art. 103.3***

***Sentencia del Tribunal de Justicia de la
Unión Europea, del 1 de junio de 2010***

9. AUTOEVALUACIÓN

1) *¿Cuál es la forma política del estado español?*

- a) *Monarquía absoluta*
- b) *Monarquía parlamentaria*
- c) *República Democrática*

2) *El poder del Rey es:*

- a) *Simbólico*
- b) *Absoluto*
- c) *Represivo*

1) *El Estado se divide en los poderes:*

- a) *Legislativo, Jurídico y Gubernativo*
- b) *Legislativo, Gubernamental y Judicial*
- c) *Legislativo, Ejecutivo y Judicial*

2) *Qué órgano tiene a su cargo el Poder Legislativo:*

- a) *Cortes Generales*
- b) *Congreso de los Senadores*
- c) *La administración Española*

3) *La labor de un Ministro es:*

- a) *Dirigir la acción de Gobierno*
- b) *Establecer los planes de actuación del gobierno*
- c) *Las dos anteriores*

4) *Regula los mecanismos de aplicación de la ley:*

- a) *La constitución española*
- b) *Leyes materiales*
- c) *Leyes procesales*

5) España se organiza territorialmente en:

- a) 50 Comunidades Autónomas.
- b) 17 Comunidades Autónomas.
- c) 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas.

6) Señala la afirmación incorrecta:

- a) *El acto administrativo es una declaración de voluntad de la Administración Pública.*
- b) *Los actos resolutorios son las resoluciones administrativas.*
- c) *En los actos simples varios órganos pueden decidir.*

7) El silencio administrativo:

- a) *Supone atribuir una decisión a la inacción de la administración.*
- b) *Es el comportamiento de quien no desea responder.*
- c) *Es una modalidad de acto expreso.*

8) Por medio del recurso de reposición:

- a) *Se pueden recurrir todo tipo de resoluciones que pongan fin a la vía administrativa.*
- b) *Se pueden recurrir dichas resoluciones siempre que decidan el fondo del asunto.*
- c) *Se pueden recurrir resoluciones que no pongan fin a la vía administrativa.*

SOLUCIONARIO

2.1 Practica

El Poder Legislativo **se encuentra** en las Cortes Generales a través de un sistema bicameral.

Las Cortes Generales **están formadas** por el Congreso de los Diputados y el Senado.

Éstas **desarrollan** la potestad legislativa y **autorizan** sus presupuestos.

El sistema bicameral **separa** las cortes en dos secciones.

Esto supone la doble discusión de los asuntos y **garantiza** que las decisiones estén mejor meditadas.

3.4. Practica

HORIZONTAL

1. andaluz
2. madrileños
3. asturiana
4. navarra
6. extremeña
9. riojano
11. melillense
12. ceutíes
13. vasca
14. catalana
15. castellanoleonés

16. cántabra

17. baleares

VERTICAL

1. aragonés
2. manchego
5. canarias
7. valenciana
8. gallego
10. murciana

5.1. Escucha

Dña. Maruja: Buenos días. Mire, es que me han mandado una multa por no llevar casco... (riendo). Y es que yo no tengo moto.

Funcionario: Bueno, puede haberse tratado de un malentendido. En cualquier caso, nosotros notificamos al propietario, no al usuario. ¿Tiene usted hijos o algún familiar que usen ciclomotor?

Dña. Maruja: Pues no, tampoco. Pero es que llamé por teléfono y me dijeron que tenía que venir el interesado... Y aquí estoy...

Funcionario: Mire, según la Ley, administrado es todo sujeto que se encuentra en una relación de subordinación respecto de la Administración Pública, en este caso, respecto al Ayuntamiento.

Dña. Maruja: No, a mí me dijeron que tenía que venir el interesado...o el ciudadano...

Funcionario: Bueno, mire usted. Administrado e interesado es la misma cosa.

Ciudadano es un concepto distinto pues no se incluye a los extranjeros. Si usted está completamente segura de que no es titular del vehículo...

Dña. Maruja: Ay... que me parece que ya sé lo que puede ser. Que es la moto que le compré a mi nieta Adriana, que la puse a mi nombre para que pagase menos por el seguro...

Funcionario: ¿Ve usted ...?

Dña. Maruja: Sí, veo hijo mío. Pero es que tiene una tantas cosas en la cabeza. Gracias por la atención y... perdone las molestias.

6.3. Escucha

Adriana: Me han puesto una multa y no sé si tengo derecho a recurrir.

Abogada: ¿Le han notificado?

Adriana: Sí, me llegó la carta la semana pasada. ¿Todavía puedo reclamar?

Abogada: Mire, una vez dictado un acto administrativo por una administración pública, el ordenamiento jurídico permite a los particulares la posibilidad de impugnarlo, bien ante la misma administración o bien ante los tribunales. Habrá que analizar si el acto de la administración, en este caso la multa, se ajusta o no a derecho.

Adriana: Bueno, ¿pero eso qué significa?

Abogada: Se trata de que mediante el recurso, el legitimado pide a la administración que revise una resolución dictada por ella. Para ello deberá respetar los plazos y las formalidades previstas.

Adriana: Entonces, ¿no puedo ir a los tribunales directamente?

Abogada: En su caso no. Deberá interponer primero recurso ante la administración.

Adriana: Me parece un poco injusto, porque eso supone que la administración es juez y parte, ¿no?

Abogada: Es cierto que existe una posición de privilegio de la administración, pero también es una garantía para el interesado, que puede controlar la actuación de la administración. Además no es preceptiva la representación ni la asistencia técnica de un abogado.

Adriana: ¿Y qué plazo tengo para poner el recurso?

Abogada: En su caso, tendrá un mes desde que fue notificada, por lo que estamos dentro de plazo. Si lo desea me puedo encargar de todo hoy mismo.

Adriana: ¡Menos mal! Pensaba que se me había pasado el plazo.

Abogada: No se preocupe, la mantendré puntualmente informada.

Adriana: Muchas gracias.

9. AUTOEVALUACIÓN

1.b; 2.a; 3.c; 4.a; 5.b; 6.c; 7.c; 8.b; 9.a; 10.a

5.4. UNIDAD DIDÁCTICA II: DERECHO CIVIL

A) Objetivos de la unidad: Con la presentación de esta unidad didáctica, que es la más extensa de todas, queremos conseguir que el discente adquiriera una visión general de esta rama del Derecho que tanto peso tiene en el desarrollo profesional de un jurista y de los aspectos más peculiares del ordenamiento jurídico español, al mismo tiempo pretendemos que el estudiante tome conciencia y aprenda toda la terminología que los temas jurídicos irán generando en el transcurso de su presentación. Por lo tanto este objetivo general se sustenta a su vez en un objetivo más concreto: que el discente llegue a ser autónomo en las potenciales situaciones profesionales que pertenezcan a esta área del Derecho. Para conseguir este objetivo el discente tendrá que comprender e interiorizar las características principales del Derecho Civil español, sus peculiaridades más significativas así como los géneros que de su práctica se deriven. Con esta finalidad hemos seleccionado aquellas situaciones, contenidos, textos y actividades que respondan de forma más fiel y rentable a las necesidades profesionales de nuestros discentes.

B) Contenidos de la unidad: El título de la unidad recibe la denominación genérica de “Derecho Civil”; sin embargo, dentro de esta área hemos realizado una selección de aquellos contenidos que se relacionan con las prácticas más habituales del desarrollo profesional de nuestros estudiantes. Por este motivo, la unidad se divide en diferentes apartados que desarrollan determinados aspectos y contenidos concretos que se derivan de estos. Los contenidos se clasifican en los siguientes:

- Contenidos jurídicos y contenidos discursivos:

- Diferencia entre Derecho Civil y Código Civil.
- Trabajo con artículos concretos del Código Civil que hacen referencia a los temas tratados en la unidad en sus diferentes apartados:

- En *Identifíquese* presentamos las singularidades jurídicas en relación a la identificación de la persona así como su reconocimiento como tal según el Código Civil español.
- En *Trámites para alquilar y vender* dividimos el contenido jurídico en dos partes: en la primera parte, el alquiler, trabajamos las diferentes definiciones y los diferentes tipos de contratos; en la segunda parte, la compraventa, focalizamos la atención en las características de esta en España así como en los documentos más relevantes que se originan en el acto jurídico (la nota simple y el contrato de compraventa). Terminamos el apartado con la presentación de fragmentos de artículos del Código Civil donde se especifican las características más relevantes de la compraventa en España: objeto, precio, las obligaciones del vendedor y las obligaciones del comprador.
- En *Nos casamos*, mediante una presentación sociológica y cultural de las características del matrimonio en España, trabajamos las peculiaridades jurídicas de este y los regímenes económicos matrimoniales que se recogen en los artículos del Código Civil. Finalizamos este apartado con un tema que carácter sociológico y jurídico: el reconocimiento, y la consecuente modificación del artículo del Código Civil, del matrimonio homosexual en España.
- En *La herencia de la tía Luisa*, el contenido se centra exclusivamente en un aspecto muy concreto del Código Civil como es el “Derecho de sucesión hereditaria”, para ello trabajaremos no solo las diferencias jurídicas de la tipología de testamento (específicamente y al final de la unidad se estudia el testamento como género) sino también las peculiaridades en el ordenamiento jurídico español (el concepto de la “masa hereditaria” o la figura del “heredero forzoso”). Finalmente, presentamos la sucesión de actos jurídicos que tienen que realizar los profesionales del derecho en relación con todo el proceso de la herencia.
- En *Problemas con mis vecinos*, se trabajan las leyes específicas relacionadas con el tema (con especial relevancia a la Ley de Propiedad Horizontal) y los textos que se originan: la “certificación acreditativa de Derrama Comunitaria” y

la elaboración de la oposición de dicha derrama.

- **Contenidos gramaticales:** las palabras homónimas, las oraciones de relativo, la expresión de la opinión y los adverbios en –mente.

- **Contenidos léxicos:** se trabaja el léxico derivado de la definición jurídica de “persona”, de los contratos y del precio de la compraventa. Se refuerza el léxico más relevante trabajado con anterioridad mediante la presentación de un crucigrama.

C) Evaluación: Por el perfil de estudiante al que va destinado esta unidad –adultos, profesionales y estudiantes de derecho, con una alta motivación e interés así como un evidente grado de independencia y de autonomía– hemos pensado que la forma más coherente de evaluación es la inclusión al final de la unidad de diez preguntas presentadas en forma de test y con distintos grados de dificultad. Todas las preguntas reflejan los puntos más importantes que se han tratado en la unidad. Una vez realizada la autoevaluación, su corrección se hará en clase, reflexionando entre todos, y aclarando, sobre todo, aquellas preguntas que hayan tenido respuestas diferentes por parte de nuestros alumnos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIDAD DIDÁCTICA I I: **DERECHO CIVIL**

1. SITUACIÓN DEL DERECHO CIVIL EN EL DERECHO

2. IDENTIFÍQUESE

3. TRÁMITES PARA ALQUILAR Y VENDER

3.a. SE ALQUILA

3.b. SE VENDE

4. NOS CASAMOS

5. LA HERENCIA DE LA TÍA LUISA

6. PROBLEMAS CON MIS VECINOS

7. CASO PRÁCTICO FINAL

8. AUTOEVALUACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. SITUACIÓN DEL DERECHO CIVIL EN EL DERECHO

1.1. Exprésate

Comenta el siguiente gráfico y define **Derecho Civil**.



1.2. Aprende

EL CÓDIGO CIVIL ESPAÑOL

El Código Civil fue publicado por Real Decreto de 6 de octubre de 1888, aunque aparece una nueva edición el 24 de julio de 1889.

El texto del Código civil está dividido en libros, títulos, capítulos y a veces en secciones. Sus 1976 artículos presentan la siguiente estructura:

- Título Preliminar.
 - Libro I: *De las personas*.
 - Libro II: *De los bienes, de la propiedad y de sus modificaciones*.
 - Libro III: *De los diferentes modos de adquirir la propiedad*.
 - Libro IV: *De las obligaciones y contratos*.
 - Una Disposición Final, 13 Disposiciones Transitorias y 3 Disposiciones Adicionales.
- (Texto adaptado)

1.3. Práctica

Completa el texto con los términos Código Civil y Derecho Civil:

El contenido del _____ no se reduce al Derecho Privado. Así, no podemos afirmar que _____ sea igual que _____. De la misma forma, ni el _____ contiene solo _____ ni en el _____ se incluye todo el _____.

1.4. Exprésate

Ahora explica la paradoja del ejercicio anterior.

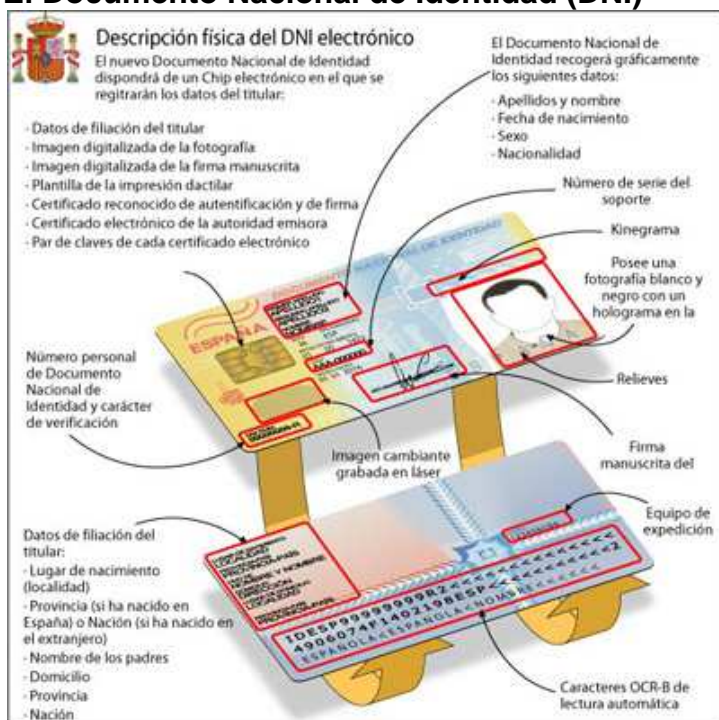
1.5. Escribe

Tras conocer la definición y regulación del Derecho Civil en el Código Civil español, redacta un texto exponiendo cómo es en tu país.

2. IDENTIFÍQUESE

2.1. Lee

El Documento Nacional de Identidad (DNI)



Acreditar: Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa.

□ Es el documento público que acredita la personalidad de su titular y es el justificante completo de la identidad de la persona. Es imprescindible para identificar a su titular, y para acreditar, salvo prueba en contrario, la nacionalidad española y los datos personales que en él se consignan.

□ El DNI es obligatorio desde los 14 años. No obstante puede obtenerse antes, desde la inscripción del menor en el Registro Civil.

□ La fotocopia del DNI no tiene valor si no va acompañada del original.

Consignar: Establecer datos por escrito.

¿Cuál es la finalidad del DNI electrónico?

¿Qué datos aparecen en el DNI?

¿Es obligatorio el DNI desde la mayoría de edad?

¿Existe un documento similar en tu país? Explica semejanzas y diferencias.

2.2. Aprende

LA PERSONA

La personalidad es la capacidad o aptitud para ser sujeto de derechos y obligaciones. Está unida al concepto de capacidad jurídica, que se inicia con el nacimiento y se extingue con la muerte.

Dos son los requisitos para el nacimiento en el Derecho Civil (art. 30 del Código Civil):

- El nacido debe tener figura humana.
- El nacido debe vivir 24 horas enteramente desprendido del seno materno.

La capacidad de obrar es la aptitud para llevar a cabo negocios jurídicos con plena eficacia. *La capacidad de obrar plena* se obtiene a los 18 años con la mayoría de edad, salvo las excepciones de los menores emancipados y los mayores de edad incapacitados.

Texto adaptado

2.3. Practica

Completa las siguientes frases con la ayuda de las siguientes palabras:

emancipación - aptitudes – ordenamiento - capacidad – obrar - estado - bienes

La _____ especial se da en los casos en que el _____ jurídico exige unas _____ determinadas.

El _____ civil puede definirse como la situación de una persona que determina la capacidad de _____ y es fuente de derechos y obligaciones.

La _____ habilita al menor para regir su persona y _____ como si fuera mayor.

3. TRÁMITES PARA ALQUILAR Y VENDER

3.a. SE ALQUILA

3.a.1. Escucha

- ☐ ¿Dígame?
- ☐ *Hola, buenos días, llamaba por la plaza de garaje en alquiler. Mire, sé que está en el centro, pero me gustaría saber las condiciones.*
- ☐ *Lo alquilo por larga temporada. El precio es de 100 euros.*
- ☐ *Uf, demasiado caro. Muchas gracias de todas formas.*

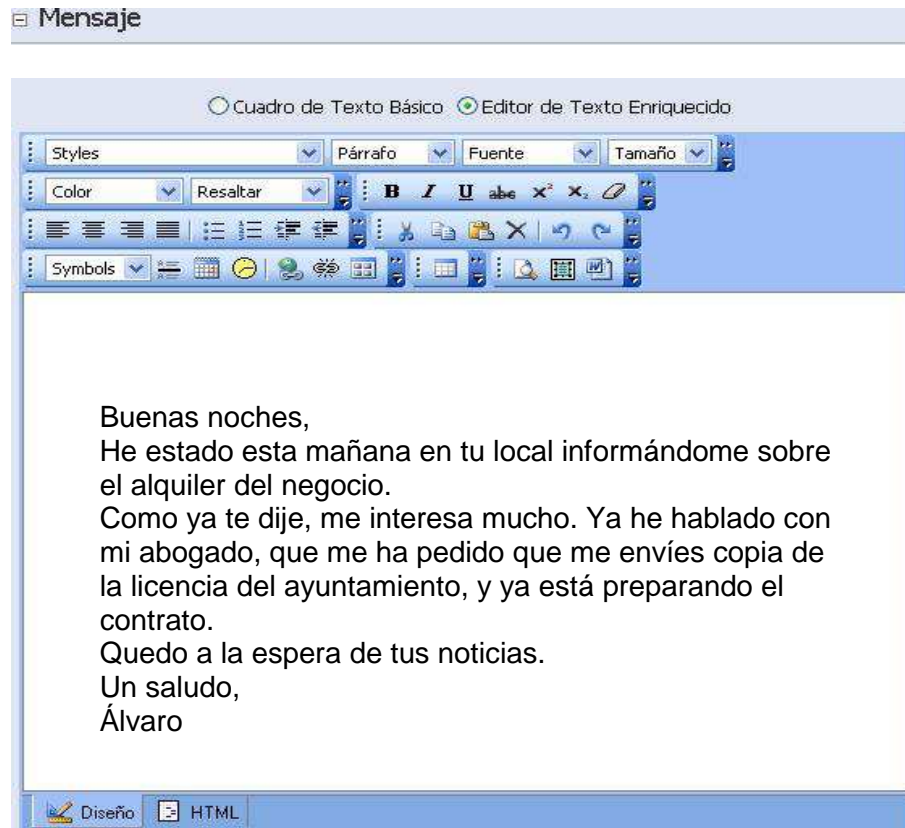


- ☐ *Inmobiliaria Casa, ¿en qué puedo ayudarle?*
- ☐ *Buenas. He visto el anuncio de un apartamento que se alquila cerca de la playa.*
- ☐ *Sí, es un apartamento precioso, amueblado y a estrenar. Son 950 euros al mes más dos meses de fianza.*
- ☐ *Umm... bueno, es que me interesa sin muebles. Disculpe la molestia.*

- ☐ *Hola. Mira, me han dicho que el local está en alquiler, ¿verdad?*
- ☐ *Sí, alquilamos el local entero con licencia para cafetería y todos los papeles en regla.*
- ☐ *¿Cuánto pedís?*
- ☐ *2.000 euros, pero con todo: mesas, cocina... Es que volvemos a Argentina.*
- ☐ *Me interesa mucho. Dame tu email para mandarte mis datos y acordar los detalles.*



3.a.2. Practica



¿Qué quiere alquilar Álvaro, el local o también la actividad que se desarrolla en él?

¿Por qué crees que su abogado está interesado en revisar la licencia?

3.a.3. Practica

Relaciona cada contrato con su definición:

1

Contrato por el cual cada uno de los contratantes se obliga a dar una cosa para recibir otra.

a

DONACIÓN

2

Es la transmisión voluntaria de una cosa o conjunto de ellas que hace una persona (donante) a favor de otra (donatario) sin recibir nada como contraprestación.

b

ARRENDAMIENTO

3

Por medio de este contrato una de las partes (arrendador) se obliga a proporcionar a otra (arrendatario), mediante el pago de un precio, el uso y disfrute temporal de una cosa (arrendamiento de cosas), a prestarle temporalmente sus servicios (arrendamiento de servicios), o a hacer por cuenta de ella una obra determinada (arrendamiento de obra.).

c

PERMUTA

3.a.4. Exprésate

De entre los contratos expuestos señala cuál de ellos debería ser utilizado por Álvaro. Argumenta tu respuesta.

Plantea una situación para cada uno de los otros dos tipos de contrato.

3.b. SE VENDE

3.b.1. Practica

Carlos busca una vivienda. Ha seleccionado estos anuncios.



Se vende ático en la playa, 90 m² + 30 m² de terraza, 3 dormitorios, 2 baños completos, cocina, salón grande, todo exterior. También se alquila con opción a compra. Precio de alquiler: 650€ - precio de venta: 295.000€. Para mayor información contactar en el 651 19 16 82.

Se vende apartamento, muy luminoso, orientación sur, cocina americana, aire acondicionado, calefacción, terraza de 44 m², tipo de portero, 1 plaza de garaje, piscina. 400.000 € negociables. Inmobiliaria Casa 902 33 44 55.

Impresionante chalet en venta. 6 habitaciones, jardín, piscina, pista de tenis. Urbanización privada. Seguridad en el recinto. Cerca Campo de Golf. Urge vender. 580.000 euros. Interesados llamar de 17 a 21 al 952 29 90 99

Vendo finca con casa de campo para rehabilitar. Superficie de 10.000 m², cultivada de limones. Magníficas vistas. Muy bien comunicada. Agua, luz, teléfono. 380.000 euros. Precio negociable.

A Carlos...

Le encanta la naturaleza,
No le gustan las inmobiliarias.
Le apasiona la arquitectura.
perros.
No le interesa ningún deporte.

A su novia...

Le preocupa estar mal conectada.
Le gustaría tener su propio huerto.
No le importaría tener varios
Le parece fundamental la tranquilidad.

¿Cuál crees que les conviene más y por qué? Ten en cuenta sus preferencias.

Y tú, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?

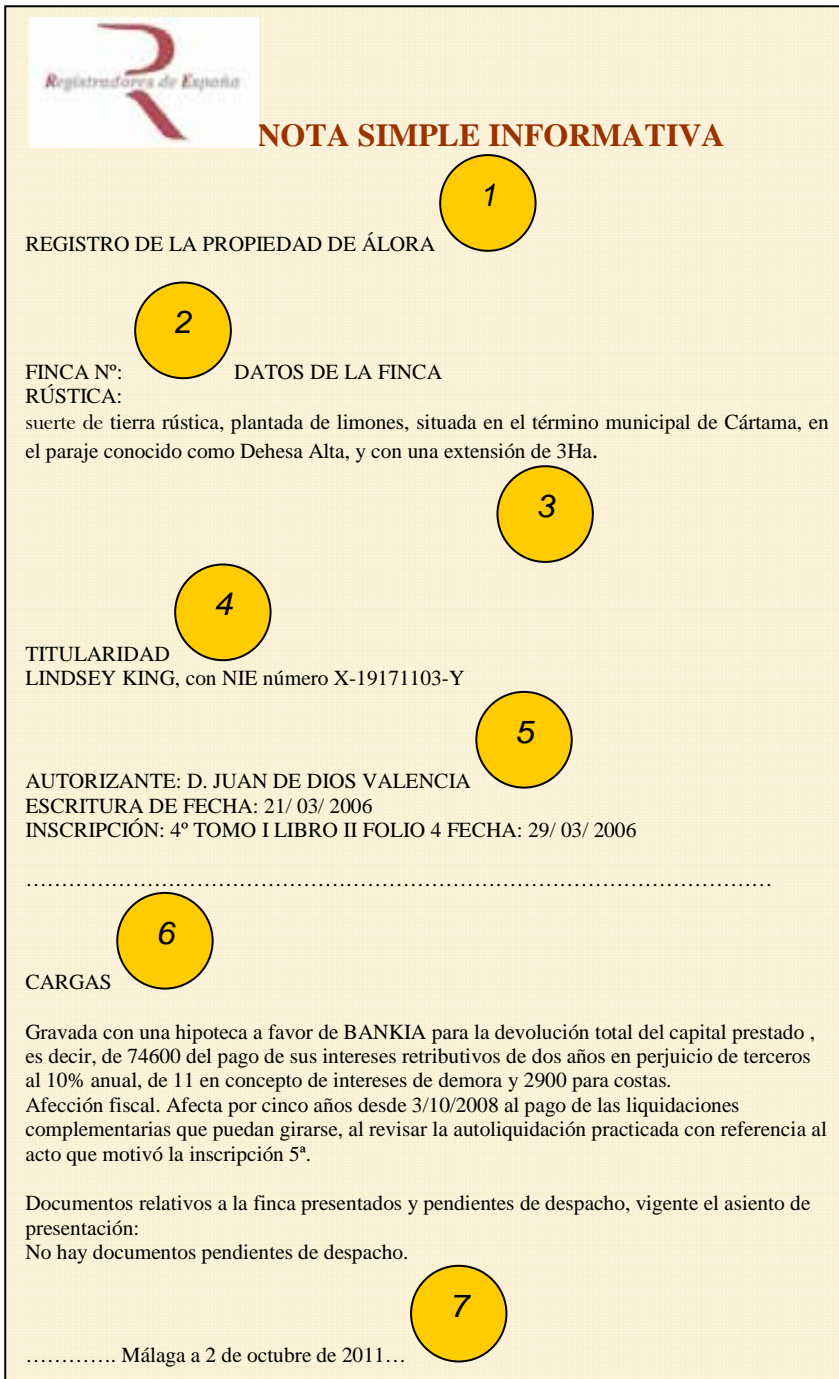
3.b.2. Lee

Una **Nota Simple** es un documento emitido por el Registro de la Propiedad donde se proporciona información breve sobre la situación jurídica de una finca: descripción, propietarios, derechos y cargas si existen. Es el documento más habitual para consultar el estado de cargas, titularidad sobre una finca o derechos constituidos sobre ésta. Cualquier persona física o jurídica con interés legítimo en conocer la situación de la finca puede realizar la solicitud de una **Nota Simple**.

Emitir: Dar o manifestar algo por escrito

Carga: Obligación que existe sobre una persona o cosa

3.b.3. La Nota Simple tiene normalmente el siguiente formato. Numera y ordena sus diferentes apartados:



NOTA SIMPLE INFORMATIVA

1

REGISTRO DE LA PROPIEDAD DE ÁLORA

2

FINCA Nº: RÚSTICA: suerte de tierra rústica, plantada de limones, situada en el término municipal de Cártama, en el paraje conocido como Dehesa Alta, y con una extensión de 3Ha.

3

TITULARIDAD LINDSEY KING, con NIE número X-19171103-Y

4

AUTORIZANTE: D. JUAN DE DIOS VALENCIA

5

ESCRITURA DE FECHA: 21/ 03/ 2006

INSCRIPCIÓN: 4º TOMO I LIBRO II FOLIO 4 FECHA: 29/ 03/ 2006

6

CARGAS

Gravada con una hipoteca a favor de BANKIA para la devolución total del capital prestado , es decir, de 74600 del pago de sus intereses retributivos de dos años en perjuicio de terceros al 10% anual, de 11 en concepto de intereses de demora y 2900 para costas. Afección fiscal. Afecta por cinco años desde 3/10/2008 al pago de las liquidaciones complementarias que puedan girarse, al revisar la autoliquidación practicada con referencia al acto que motivó la inscripción 5ª.

Documentos relativos a la finca presentados y pendientes de despacho, vigente el asiento de presentación: No hay documentos pendientes de despacho.

7

..... Málaga a 2 de octubre de 2011...

1 Número de Finca

2 Datos del Registro de la Propiedad que emite la Nota Simple

3 Descripción de la finca

4 Notario que autorizó el acto

5 Fecha de emisión

6 Cargas y gravámenes

7 Identificación de los titulares

Gravar: Obligación o carga impuesta sobre un inmueble

3.b.4. Escribe

Finalmente Carlos se ha decidido por la bonita casa de campo. Observa el contrato que le ofrecen firmar y completa con los datos que te proporcionamos:

CONTRATO DE COMPRAVENTA

En Málaga a de de

REUNIDOS

De una parte Don, mayor de edad, de nacionalidad, con D.N.I. nº y con domicilio en
Y de otra parte Doña, mayor de edad, de nacionalidad, con D.N.I. nº y con domicilio en

EXPONEN

1-. Que Doña es dueña en pleno dominio de la siguiente finca rústica: suerte de tierra rústica, plantada de limones, situada en el término municipal de Cártama, en el paraje conocido como Dehesa Alta, y con una extensión de 3Ha.

2-. Que esta finca se encuentra dividida en cuatro parcelas, siendo la que Don adquiere la nº 4, con una superficie de 10.000 m² y cuyas lindes son:

NORTE, con camino de servicio

SUR, con parcela nº1

ESTE, con parcela nº3

OESTE, con camino de servicio

3-.Dentro del perímetro de la finca descrita se encuentran enclavada CASA-CORTIJO de planta baja con cinco dependencias y corral, que tiene una superficie construida de 353 metros cuadrados.

ESTIPULACIONES

PRIMERA: El precio de esta compraventa es de EUROS (..... €), cuyo pago se satisfará de la siguiente forma: 240.400 euros a la firma del contrato, sirviendo éste de eficaz carta de pago de dicha cantidad; y 120.200 euros a la firma de la Escritura Pública.

SEGUNDA: Dicha finca posee una distribución de agua procedente de un pozo enclavado en la misma finca.

TERCERA: Con renuncia a su fuero, las partes contratantes se someten expresamente a los juzgados de Málaga para cuantas dudas de interpretación pudiesen surgir.

Todos los gastos derivados del otorgamiento de la Escritura Pública serán por cuenta de la parte

Y en prueba de conformidad con todo lo anteriormente expuesto y después de haber leído ambas partes, firman el contrato por duplicado y a un solo efecto en lugar y fecha al comienzo indicados.

PARTE COMPRADORA

PARTE VENDEDORA

Otorgar: Disponer o establecer algo, cuando interviene la fe notarial.

El contrato se otorga el 11 de junio de 2011 entre Doña Lindsey King, como vendedora, británica, provista de NIE X-19171103-Y, y domiciliada en el inmueble objeto de la compraventa y Don Carlos Varela Sánchez, como comprador, español, provisto de DNI número 33390837-N y domiciliado en Calle Brasil, por un precio de 360.600 euros, acordándose que todos los gastos serán abonados por el Sr. Varela.

RECUERDA: Palabras homónimas

Se denominan así dos vocablos que tienen la misma pronunciación y distinto significado:

Gravar *Grabar* (señalar en una superficie o captar imágenes o sonidos)

Revelar (descubrir lo que estaba oculto)

Rebelar(se) (negarse a obedecer o mostrar resistencia)

3.b.5. Aprende

EL CONTRATO DE COMPRAVENTA

CONCEPTO

Según el art.1445 del Código civil: "por el contrato de compra y venta uno de los contratantes se obliga a entregar una cosa determinada y el otro a pagar por ella un precio cierto, en dinero o signo que lo represente".

3.b.6. Practica

Completa las características del objeto y el precio de la compraventa:

OBJETO

Pueden ser objeto del contrato de compraventa todas las cosas:

- Que (SER) _____ de comercio lícito.
- Que (TENER) _____ existencia real o posible.
- Que la cosa (HABER) _____ sido objeto de determinación o sea susceptible de ello.

RECUERDA:

Oraciones de relativo.- (I)

Si el antecedente de relativo es desconocido, el verbo se escribe en modo subjuntivo.

*Busco **un piso** que **sea** soleado.*

PRECIO

Elemento característico de la compraventa. Es la suma de dinero que el comprador (ESTAR) _____ obligado a entregar al vendedor a cambio de la cosa.
El precio que (DEBER) _____ recibir el vendedor, ha de ser:

- verdadero o real,
- cierto o determinado,
- consistente en dinero o signo que lo represente.

Oraciones de relativo.- (II)

Si el antecedente de relativo existe o es conocido, el verbo se escribe en modo indicativo.

Vendo **un piso** que **tiene** vistas al mar.

3.b.7. Practica

Relaciona cada término con su significado. A continuación forma parejas y explica en qué se diferencian.

1. CIERTO

2. DETERMINADO

3. LÍCITO

4. SIMULADO

5. DETERMINABLE

6. LEGAL

A. Justo, permitido

B. Establecido por ley

C. Verdadero, seguro

D. Señalado, fijado

E. Engañoso, fingido

F. Que se puede determinar

OPUESTOS:

Cierto - Incierto

Determinado - Indeterminado

Lícito - Ilícito

Simulado - Verdadero

Determinable - Indeterminable

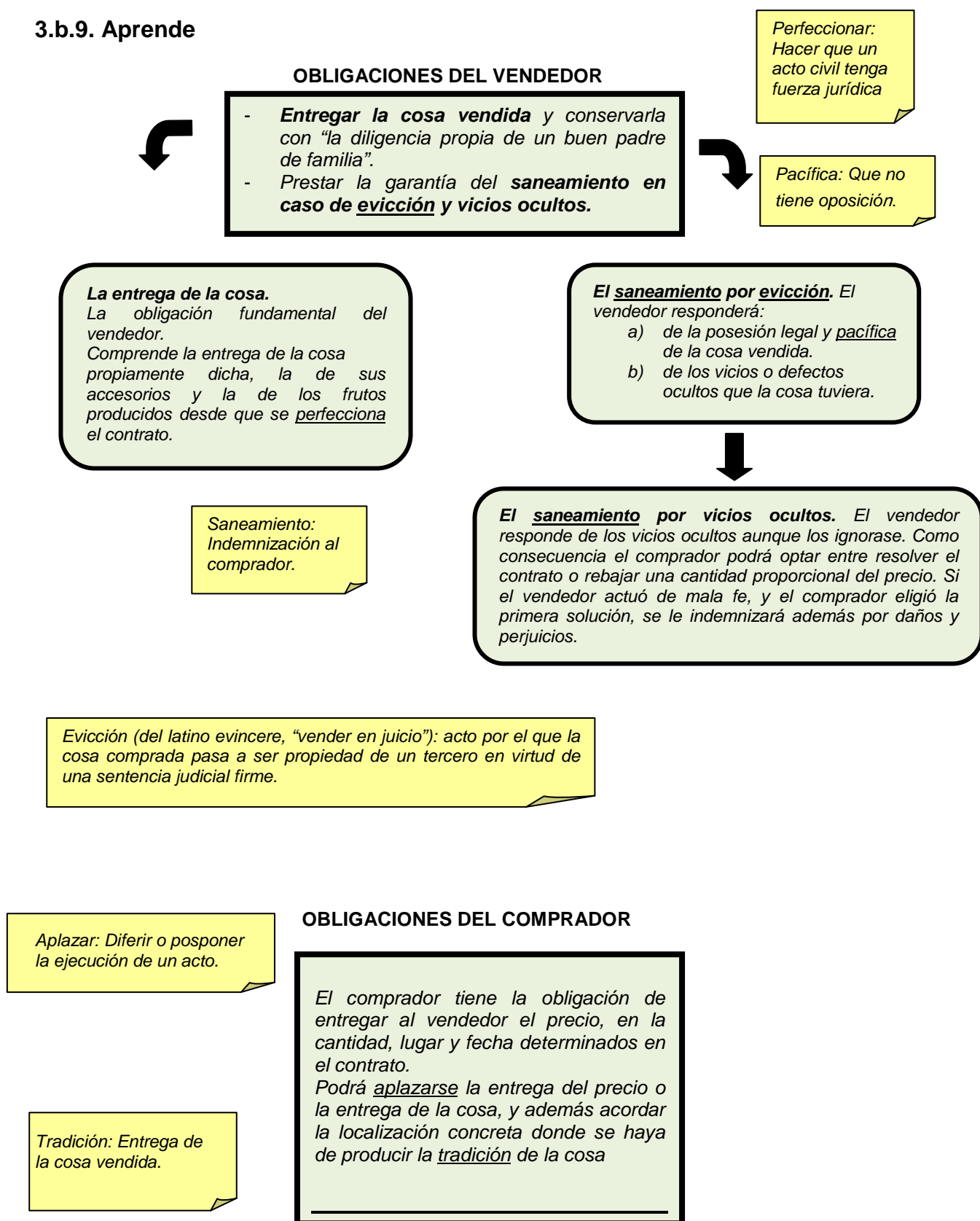
Legal - Ilegal

3.b.8. Exprésate

Responde a las siguientes cuestiones y argumenta tu respuesta:

- Si el precio no es conocido por una de las partes, ¿puede considerarse cierto?
- En la venta de inmuebles sobre planos, ¿está el objeto determinado?
- ¿Es lícito comerciar con drogas? ¿Y es legal?
- El precio que no responde al valor de la cosa vendida, ¿es simulado o puede considerarse válido?

3.b.9. Aprende



3.b.10. Practica

Señala si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones:

1. El vendedor debe conservar la cosa “como un buen padre de familia”.
2. El vendedor deberá prestar garantía exclusivamente en caso de evicción.
3. El comprador tiene la obligación de entregar al vendedor el precio.
4. El comprador no podrá convenir la localización concreta donde haya de producir la tradición de la cosa o del precio.

De las que has considerado falsas, señala cuál sería la afirmación correcta.

3.b.11. Exprésate

Analiza cada una de estas situaciones y da respuesta a tus clientes:

Señor Fernández: Vendí una finca rústica a un matrimonio alemán. No sabía que estaba embargada. Al poco tiempo recibo la notificación de que la entidad financiera que me había embargado reclama la propiedad a los nuevos dueños. ¿Tengo alguna responsabilidad?



Paco Pérez: Me compré una moto de segunda mano y a los dos meses descubrí que tenía un defecto grave en el motor. Si lo sé no me la compro. ¿Qué puedo hacer?

4. NOS CASAMOS

4.1. Escucha

Son ya varios años de noviazgo y Carlos y su novia han decidido casarse. Escucha el diálogo y contesta las preguntas.



LA CONSTITUCIÓN DICE: Art. 32

1. El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica.
2. La ley regulará las formas de matrimonio, la edad y capacidad para contraerlo, los derechos y deberes de los cónyuges, las causas de separación y disolución y sus efectos.

Cónyuge: Esposo o esposa

¿Qué diferencias fundamentales hay entre el matrimonio civil y el celebrado en la iglesia?

¿Cuál crees que es el más celebrado entre los jóvenes españoles? ¿Por qué? ¿Cómo es en tu país?

4.2. Aprende

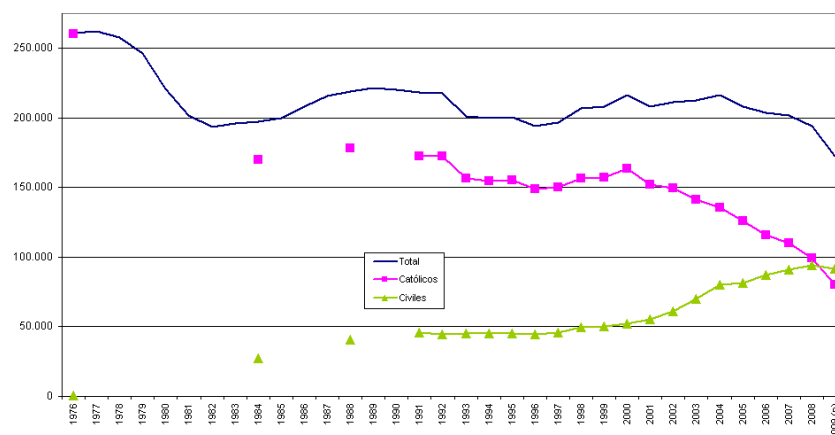
Casarse también es...

Contraer matrimonio
Contraer nupcias
Unirse en matrimonio
Pasar por la vicaría
Desposar

4.3. Lee

Observa el siguiente cuadro y contesta las preguntas:

España (1976-2009). Número de matrimonios (total, católicos, civiles)



Fuente: elaboración propia con datos del Movimiento Natural de la Población del INE (diversas fuentes); los datos son de matrimonios entre personas de diferente sexo.

¿Cuál es la tendencia en cuanto al número total de matrimonios? ¿A qué piensas que se debe?

En la actualidad, ¿se celebran más matrimonios católicos o civiles?

4.4. Exprésate

Comenta el significado de cada uno de estos refranes. ¿Estás de acuerdo con ellos?

*casarás y
amansarás*

*Antes que te
cases, mira
lo que haces*

*Quién mal
casa, tarde
enviuda*

*el que se casa
por todo pasa*

4.5. Lee

Separación y divorcio: consecuencias económicas y repercusiones muy distintas según el régimen matrimonial

Elegir de antemano el régimen económico del matrimonio puede ahorrar dinero y problemas en caso de separación o divorcio.

La institución del matrimonio se encuentra en crisis en nuestro país. Como muestra de que esta afirmación no es exagerada, un dato concluyente es que según el Instituto Nacional de Estadística, el número de separaciones y divorcios crece en España a un ritmo tres veces superior al de bodas. El propio Instituto de Política Familiar recoge en una reciente publicación que el número de matrimonios rotos al año ha crecido un 72% en la última década.

La ruptura de una pareja afecta a muchas personas - a los propios cónyuges y a sus hijos, a sus familiares y amistades- y de muy distintas maneras. No hay que olvidar que aunque para los contrayentes y su familia el fundamento de una boda es el amor, a efectos de la sociedad un matrimonio es un contrato legal, con sus cláusulas -en este caso llamadas capitulaciones- y sus posteriores consecuencias en caso de ruptura. Entre ellas, y dejando a un lado aspectos de índole emocional y psicológica, la separación y el divorcio obligan a los ex cónyuges a adoptar una serie de medidas económicas para atender al cuidado, custodia y alimentos de los hijos, proteger y compensar en términos económicos al cónyuge más desfavorecido por la separación o divorcio, determinar a quien corresponde el uso de la vivienda familiar, adjudicarse préstamos o deudas pendientes del matrimonio, y dar fin al régimen económico matrimonial.

Las medidas son diferentes según el régimen económico del matrimonio. De acuerdo con nuestro Código Civil, hay tres regímenes económicos matrimoniales: de participación, de separación de bienes y de gananciales. Precisamente este último es el que se aplica por defecto en los casamientos salvo que los contrayentes acuerden optar por cualquiera de los otros dos regímenes. En ese caso, es preciso acudir a la notaría para otorgar capitulaciones matrimoniales mediante escrituras.

*Adoptar: Tomar
un acuerdo*

4.6. Practica

Señala la opción correcta en las siguientes frases que resumen el texto que has leído:

Las separaciones y divorcios **aumentan / disminuyen** con respecto a los matrimonios celebrados.

El matrimonio pasa por su **peor / mejor** momento en España.

Quienes se separan o divorcian **pueden / deben** acordar unas medidas económicas.

Las medidas económicas son **idénticas / diversas** en cada régimen económico.

4.7. Aprende

REGÍMENES ECONÓMICOS MATRIMONIALES

El régimen económico matrimonial pueden decidirlo los esposos entre tres sistemas diferentes:

sociedad de gananciales	régimen de participación	régimen de separación de bienes
Arts.. 1344 a 1410 Código Civil	Arts.. 1411 a 1434 Código Civil	Arts.. 1435 a 1444 Código Civil
Se hacen comunes para los cónyuges las ganancias o beneficios obtenidos durante el matrimonio	Cada cónyuge adquiere el derecho a participar en las ganancias obtenidas por su pareja.	Pertenecen a cada cónyuge los bienes que tenía antes del matrimonio y los que adquiera después
Los bienes serán repartidos por mitades entre los cónyuges al disolverse el matrimonio	Los cónyuges tienen la administración, disfrute y libre disposición de los bienes que le pertenecían antes de contraer matrimonio y de los adquiridos después	Cada cónyuge tiene la administración, disfrute y libre disposición de sus propios bienes

4.8. Lee

CÓDIGO CIVIL

Título III. Del régimen económico matrimonial

Capítulo II. De las capitulaciones matrimoniales

Art. 1325 En capitulaciones matrimoniales podrán los otorgantes estipular, modificar o sustituir el régimen económico de su matrimonio o cualesquiera otras disposiciones por razón del mismo.

Art. 1326 Las capitulaciones matrimoniales podrán otorgarse antes o después de celebrado el matrimonio.

Art. 1327 Para su validez, las capitulaciones habrán de constar en escritura pública.

Art. 1328 Será nula cualquier estipulación contraria a las leyes o a las buenas costumbres o limitativa de la igualdad de derechos que corresponda a cada cónyuge.

Estipular:
Convenir,
concertar

4.9. Escribe

Con la información que te dan los artículos que has leído y lo que puedas añadir por tus conocimientos previos, redacta un texto explicando qué son las capitulaciones matrimoniales

4.10. Exprésate

¿Por qué régimen económico matrimonial optan los jóvenes en tu país?

Compara la situación actual con tiempos anteriores.

4.11. Lee

El matrimonio homosexual

El Congreso ha aprobado la modificación del Código Civil que permitirá el matrimonio entre parejas del mismo sexo y que les otorga los derechos de los heterosexuales, incluida la adopción. El texto ha contado con 187 votos a favor, 147 en contra y 4 abstenciones. España es el cuarto país del mundo que permite el matrimonio gay.

www.elpais.com

Art. 44 del Código Civil

El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio conforme a las disposiciones de este Código.

El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo.

Segundo párrafo
introducido por la Ley
13/2005, de 1 de julio

4.8. Exprésate

Comenta la nota de prensa, explica cómo es en tu país y da tu opinión sobre el tema.

Analiza el contenido de los dos párrafos del precepto. Finalmente explica el matiz introducido en el segundo párrafo.

RECUERDA**Dar opinión (I)**

- Creer / Pensar / Parecer...
+ que + INDICATIVO

- No + Creer / Pensar
/Parecer...
+ que + SUBJUNTIVO

RECUERDA**Dar opinión (II)**

- Expresiones con SER y ESTAR:

A) expresan seguridad:
es verdad / seguro / cierto... +
INDICATIVO

está demostrado / claro / visto / probado...

Nota: Cuando estas expresiones van en negativo rigen subjuntivo

No está claro que

B) no expresan seguridad:

(NO) es posible / lógico / normal +SUBJUNTIVO
/ necesario / raro...

(NO) está bien / mal...

5. LA HERENCIA DE LA TÍA LUISA

5.1. Escucha

5.2. Aprende

EL DERECHO DE SUCESIÓN HEREDITARIA

El derecho hereditario o derecho a la sucesión hereditaria es uno de los derechos más antiguos que se conocen. El Código Civil prevé también los efectos del fallecimiento de una persona.

Art. 744 del Código Civil: Podrán suceder por testamento o abintestato los que no estén incapacitados por la Ley."

Art. 657 Código Civil: Los derechos a la sucesión de una persona se transmiten desde el momento de su muerte.

Art. 659 del Código Civil: La herencia comprende todos los bienes Derechos y obligaciones de una persona que no se extingan por su muerte

LA CONSTITUCIÓN DICE:

Art. 33

1. Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia.
2. La función social de estos derechos delimitará su contenido, de acuerdo con las leyes.
3. Nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes.

Heredero:
sucesor de una
herencia a título
universal

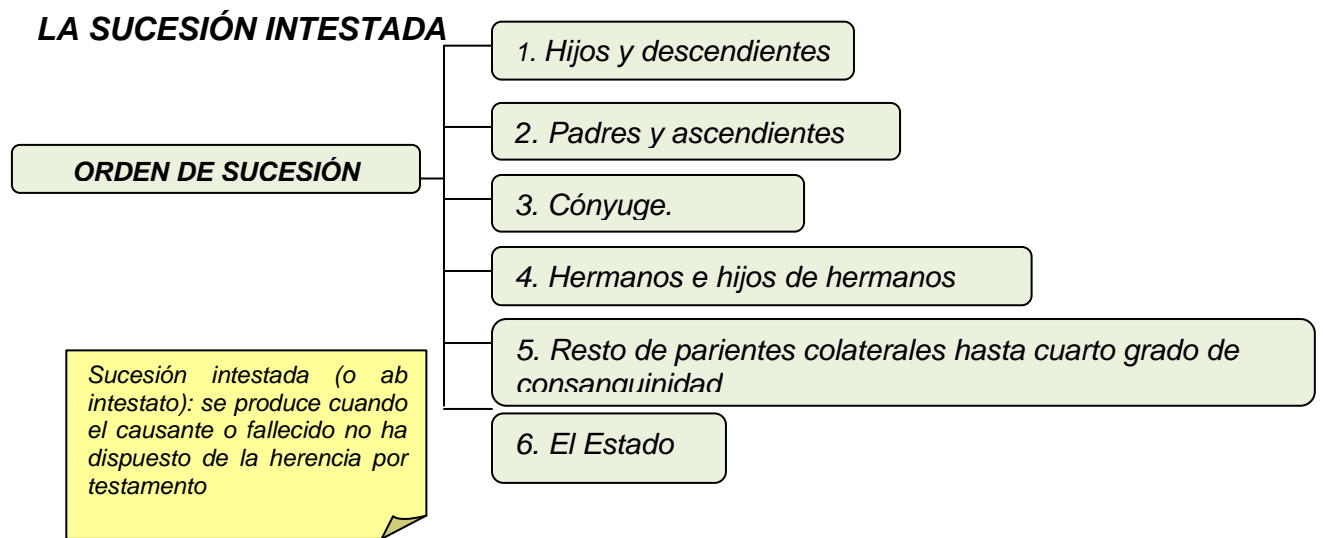
Legatario:
sucesor de una
herencia a título
singular

Art. 806 del Código Civil: Legítima es la porción de bienes de que el testador no puede disponer por haberla reservado la ley a determinados herederos, llamados por esto herederos forzosos.

Art. 807 Código Civil:

Son herederos forzosos:

- 1º Los hijos y descendientes respecto de sus padres y ascendientes.
- 2º A falta de los anteriores, los padres y ascendientes respecto de sus hijos y descendientes.
- 3º El viudo o viuda en la forma y medida que establece este Código.



5.3. Exprésate

Comenta el gráfico expuesto y razona el fundamento del orden de sucesión.

Como regla general, ¿Quiénes establece el Código Civil español que pueden suceder ya sea testamentariamente o ab intestato?

¿Qué diferencias existen entre el heredero y el legatario? ¿Podrías poner un ejemplo?

5.4. Escribe

A partir de los siguientes hechos, redacta un correo electrónico respondiendo a tu cliente.



5.5. Aprende

PROCEDIMIENTO DE DECLARACIÓN, ADJUDICACIÓN Y PARTICIÓN

HEREDEROS FORZOSOS (Art. 807 Cc) PARIENTES COLATERALES

1

Acta de declaración de herederos ab intestato.
A falta de testamento debe otorgarse un documento notarial por el que son designados los herederos legales del causante.

Solicitud de declaración de herederos ab intestato. Se realiza mediante escrito presentado ante el Juzgado de Primera Instancia del domicilio del difunto.

**Documentación
requerida**



- Certificado de defunción
- Certificado del Registro General de Actos de Última voluntad
- Certificado de nacimiento/defunción de los hijos
- Certificado de matrimonio
- DNI del causante

2

Adjudicación y partición de herencia. Superado el trámite anterior, se publicará una serie de edictos en el Ayuntamiento del municipio con el objeto de ver si se presenta persona que reclame algún derecho hereditario. A continuación se procede a dividir la herencia en tantas partes como herederos existan.

3

Liquidación de Impuesto de Sucesiones y Donaciones. Y ello con independencia de que se trate de sucesión testamentaria o intestada. El plazo para realizar esta liquidación es de seis meses a contar desde la fecha de fallecimiento.

5.6. Escribe

Recibes la llamada telefónica de Carlos y te cuenta que Eva le ha recomendado tus servicios. Te proporciona la siguiente información sobre su tía difunta:

- **NOMBRE:** Luisa Sánchez Ferlosio
- **ESTADO CIVIL:** Soltera y sin hijos ni ascendientes
- **SITUACIÓN:**

*Bienes de la herencia: Propiedad del 50% del inmueble en que residía
(el otro 50% le corresponde a su única hermana)*

50.000 euros depositados en la entidad BBVA

Deudas: Préstamo personal: 2.500 euros.

Cuotas pendientes de la comunidad de propietarios: 350 euros

A continuación, Carlos te pide que elabores un informe dando respuesta a las siguientes preguntas:

¿Quién o quiénes serían los herederos y por qué?

¿Cuál sería el procedimiento que habría que seguir y en qué plazos?

5.7. Lee

España es uno de los países donde más gente dicta testamentos

Las normas que regulan la sucesión contienen variadas y extravagantes maneras de legar los bienes al dejar este mundo

ARTURO DÍAZ Madrid 06/11/2007 06:10

España es uno de los países del mundo donde más testamentos se dictan, y el primero de Europa. Según calcula el decano del Colegio Notarial de Aragón, Adolfo Calatayud, “la inmensa mayoría de las herencias que llegan a Hacienda lo hacen previo testamento notarial, cuando en Alemania o Italia, sólo un 10% de los ciudadanos lo redacta”.

La disparidad está en lo barato que resulta testar ante notario en nuestro país, 36,62 euros. Además es muy accesible ya que existen 2.780 notarios en activo.

El testamento ológrafo, es decir, el que una persona redacta de su puño y letra sin refrendarlo con la fe pública que otorga el notario, es muy poco común. Escasean estos manuscritos, que han de estar fechados y firmados, por las pocas garantías que aportan.

Además, para usar esta modalidad hay que ser mayor de edad, mientras que el testamento notarial está abierto desde los 14 años a los que estén “en su cabal juicio”.

Otras variantes menos conocidas son el testamento cerrado, que es notarial, pero en un sobre lacrado. Es una opción cuando se quiere que ni siquiera el notario conozca su contenido. También, y sucede en ocasiones en los hospitales, se puede hacer testamento sobre la marcha ante cinco testigos en caso de muerte inminente.

Otros especiales son el militar y marítimo, cuando el óbito parece próximo en una unidad militar o buque, ante el jefe o comandante del navío.

Son muy habituales, en cambio, los testamentos redactados con el ánimo de que no herede alguien en concreto.

"Viene gente que pretende que su ex mujer o marido no pueda ni siquiera administrar los bienes de los hijos en caso de que mueran ellos", cuenta Calatayud, que apunta en este sentido otra tendencia actual de la práctica sucesoria, esta vez, entre las parejas bien avenidas: la rebelión contra las legítimas.

(texto adaptado)

Dictar: Decir algo para que otra persona lo escriba.

Extravagante: Raro, extraño, desacostumbrado

Testar: hacer testamento

Cabal juicio: Estado de sana razón opuesto a locura o delirio.

Lacrado: Cerrado y sellado

Óbito: Muerte o fallecimiento de una persona

Contesta a las siguientes preguntas:

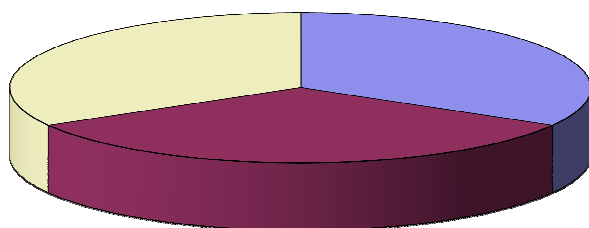
¿Es habitual en España realizar testamento? ¿Cómo es en relación con Europa? ¿Cómo es en tu país?

¿Cuántos tipos diferentes de testamentos se mencionan en el texto? Una vez enumerados, explica cómo son y cuáles son sus diferencias.

¿Qué crees que influye más en la realización del testamento: razones sociales, económicas o ambas?

5.8. Aprende

LA MASA HEREDITARIA



- Tercio de legítima: parte sobre la que el testador no puede disponer y se reparte entre los hijos a partes iguales.
- Tercio de mejora: se reparte igualmente entre los hijos pero no necesariamente a partes iguales, pudiendo beneficiar a unos frente a otros.
- Tercio de libre disposición: parte que el testador puede dejar a quien quiera con absoluta libertad.

5.9. Exprésate

Si, tras la publicación de los edictos en la fase de adjudicación de la herencia, se presentara un joven que acreditase ser hijo de la tía Luisa fruto de una relación extramatrimonial en su juventud, ¿qué supondría este hecho a efectos de adjudicación de la herencia?

5.10. Escribe

Con la ayuda de los siguientes elementos, que se presentan desordenados y los datos que se te proporcionan, redacta el testamento ológrafo que te encarga Carlos Varela. Te da plena libertad para que le sugieras a quién nombrar herederos, legatarios y albaceas.

DNI del testador: 33390837-N

Nombre del testador: Carlos Varela Sánchez

Dirección del testador: Casa-Cortijo, Dehesa Alta, Cártama

Lugar y fecha del testamento: Málaga, fecha de hoy

Cónyuge: Paula Puñón García

A. Yo,, mayor de edad, casado/a, con domicilio en la calle, nº, piso.....puerta....., de la población de DNI/pasaporte nº....., en pleno uso de mis facultades mentales y teniendo firme y deliberada voluntad de otorgar este testamento ológrafo, ordeno mi última voluntad en las siguientes disposiciones:

B. Así lo otorgo, en el lugar y fecha arriba indicados, escrito íntegramente de mi puño y letra en..... folios que firmo al final de cada una de las hojas.

C. Lego a....., en concepto de mejora

Legar: Dejar algo a una persona en testamento.

D. Designo a y como albaceas solidarios,

Designar: Señalar o destinar a alguien

E. Por el presente revoco y anulo los testamentos que tengo otorgados, cuya fecha y Notario no recuerdo, y todos los que pudieran aparecer con fecha anterior al presente.

Revocar: Dejar sin efecto.

F. Instituyo y nombro por herederos universales de todos mis bienes, derechos y acciones a...

Instituir: Establecer

G. En, a de de

6. PROBLEMAS CON MIS VECINOS

6.1. Practica

Carlos ha tenido una serie de problemas que el Código Civil no le regula. ¿Puedes ayudarlo relacionando los elementos de las cuatro columnas?

Abreviatura	Nombre de la Ley	Regula	Carlos...
LPH	Ley de Arrendamientos Urbanos	el mercado hipotecario y las condiciones de	... desea cancelar su hipoteca.
LAU	Ley Hipotecaria	dichos préstamos. la propiedad por pisos o locales en comunidad	... se opone a una derrama.
LH	Ley de Propiedad Horizontal	de propietarios. el régimen jurídico de los arrendamientos de fincas urbanas.	... quiere desahuciar a un inquilino

6.2. Lee

CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA DE "DERRAMA COMUNITARIA"

D. Manuel Mora Morató., provisto de D.N.I. 33308978-V, Secretario de la Junta de Administración de la Comunidad de Propietarios Calle Diputación, 5, de Cártama, provincia de Málaga.

CERTIFICA

Que según consta en el libro de actas de esta Junta de Administración, en reunión válidamente celebrada el día 11 de noviembre de 2011 a las 20:30 horas, se adoptó por la mayoría provista legal y estatutariamente el siguiente acuerdo:

Fijar una DERRAMA comunitaria de CINCUENTA EUROS (250 €) para el pago de las obras de sustitución del vallado perimetral para evitar el paso de vehículos ajenos a la finca.

En Cártama, a 1 de diciembre de 2011

6.3. Escribe

Carlos te encarga la redacción del escrito de oposición al pago de la derrama. Argumenta jurídicamente a partir de los datos que se te proporcionan.

RECUERDA

Adverbios en -mente.-

- Cuando dos o más adverbios acabados en “-mente” aparecen uno a continuación del otro, sólo el último toma la terminación en “-mente”; los otros van en la forma femenina del adjetivo: Ej: legal y estatutariamente; lenta, tranquila y pacíficamente

Número 020	COMUNIDAD DE PROPIETARIOS	RECIBO NÚMERO 020
Recibo de D.	Calle Dehesa Alta	Número S/N
Piso	Población Cártama (Málaga)	
La cantidad de Euros	He recibido de Carlos Varela Sánchez	
como tanto alzado mensual y a posterior liquidación	propietario del Piso Casa-Cortijo	la cantidad de
10 10 2011	Euros OCHENTA	
	como tanto alzado mensual y a posterior liquidación correspondiente al mes de la fecha	
	Cártama 10 octubre 2011	
	a de de	
80	EL TESORERO	
SON 80 Euros		

← **ÚLTIMO
RECIBO DE
COMUNIDAD
DE CARLOS**

LEY SOBRE PROPIEDAD HORIZONTAL (LPH)

Artículo 11

1. Ningún propietario podrá exigir nuevas instalaciones, servicios o mejoras no requeridos para la adecuada conservación, habitabilidad, seguridad y accesibilidad del inmueble, según su naturaleza y características.

2. Cuando se adopten válidamente acuerdos para realizar innovaciones no exigibles a tenor del apartado anterior y cuya cuota de instalación exceda del importe de tres mensualidades ordinarias de gastos comunes, el disidente no resultará obligado, ni se modificará su cuota, incluso en el caso de que no pueda privársele de la mejora o ventaja.

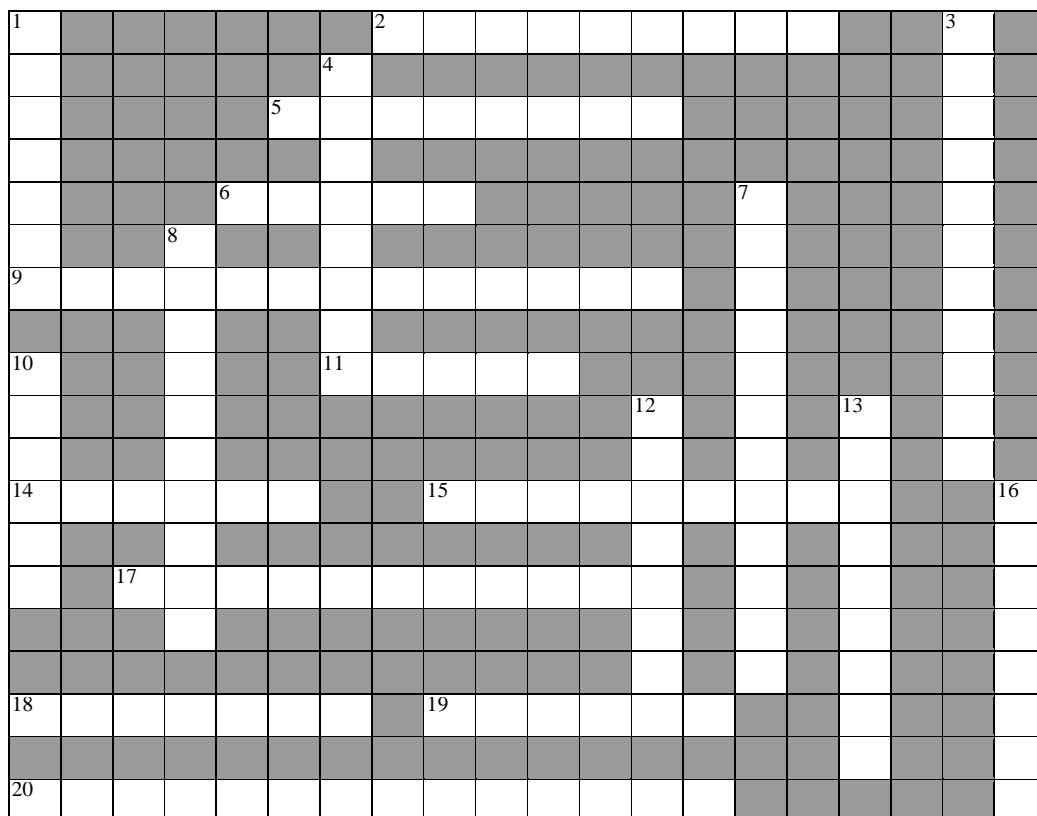
← **ARTÍCULO DE
LA LPH
ALEGADO EN
EL ESCRITO**



PRUEBA DE
QUE EL
VALLADO
ACTUAL ESTÁ
EN
PERFECTAS

6.4. Practica

Completa el siguiente crucigrama:



HORIZONTAL

2. Arrendatario
5. Cada una de las estipulaciones de un contrato
6. Establecido por la ley
9. Alquiler
11. Actuar
14. Cada una de las partes en que se divide la masa hereditaria
15. Dícese de la sucesión ab intestato
17. Indemnización del vendedor
18. Posponer
19. Una de las formas en las que se representa el precio en la compraventa
20. Se otorgan para modificar el régimen económico matrimonial

VERTICAL

1. Cambio de una cosa por otra
3. Bienes considerados por la ley patrimonio común de ambos cónyuges
4. Dícese del testamento manuscrito
7. Independización del hijo menor de edad
8. Desalojar
10. Hacer testamento
12. casar
13. Entrega de la cosa vendida
16. Parte de la herencia reservada a los herederos forzosos

6.5. Un receso, por favor Comenta la siguiente imagen



7. CASO PRÁCTICO FINAL

Recibe usted en su despacho profesional la visita de la Sra. Pozo, quien le plantea la siguiente consulta:

En septiembre del año pasado firmé contrato privado de compraventa con la Empresa Promotora y Constructora FRAMASA para la adquisición sobre plano de un inmueble. Al contrato de compraventa fue adjuntada memoria de calidades y materiales.

Hace una semana fui notificada para la firma de la escritura pública de compraventa. He solicitado visitar el inmueble para comprobar la correcta finalización de las obras y la inexistencia de desperfectos, a lo que FRAMASA se niega, argumentando que no está obligada por contrato e insistiendo, no obstante, en fijar una fecha para la elevación a público del contrato de compraventa firmado el año pasado.

Sigo muy interesada en el inmueble y no tengo intención de resolver el contrato.

¿Tengo o no derecho a visitar el inmueble antes de escriturar?

¿Puedo pedir algún tipo de indemnización si las calidades no son las inicialmente ofrecidas?

¿Estoy obligada a escriturar ante el Notario que FRAMASA me indica?

Para la resolución de la consulta puedes examinar, entre otra, la siguiente normativa y jurisprudencia:

Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación
Art. 15.3

Reglamento Notarial, aprobado por Decreto de 2 de junio de 1944
Art. 3 Art. 126

STS Sala I de lo Civil 904/2001, de 9 de octubre de STS Sala I de lo Civil 361/2010, de 15 de junio

RD 515/1989 de 21 de abril, sobre protección de consumidores en compraventa de viviendas
Art. 5

Código Civil
Art. 1279
Art. 1280.1º

A la vista de los hechos y de las herramientas jurídicas proporcionadas:

1. Redacte un informe jurídico para su cliente respondiendo a sus cuestiones, argumentándolas jurídicamente y exponiendo los puntos a favor y en contra de su pretensión.
2. Elabore borrador de la respuesta a la notificación recibida de FRAMASA.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8. AUTOEVALUACIÓN

1) **El Código civil español:**

- a) *Aparece dividido en libros, títulos, capítulos y a veces en secciones.*
- b) *Aparece dividido en libros, títulos y capítulos.*
- c) *Aparece dividido en libros, títulos, capítulos y párrafos.*

2) **El Código civil define la permuta como:**

- a) *“El contrato por el cual cada uno de los contratantes se obliga a dar una cosa para recibir otra”.*
- b) *“El contrato por el que uno de los contratantes se obliga a entregar una cosa determinada y el otro a pagar por ella un precio cierto”.*
- c) *“el contrato por el que se adquiere directamente el dominio”.*

3) **La donación es:**

- a) *La transmisión voluntaria de una cosa o conjunto de ellas que hace una persona a favor de otra sin recibir nada como contraprestación.*
- b) *La transmisión voluntaria y recíproca de una cosa o conjunto de ellas que hace una persona a favor de otra sin recibir nada como contraprestación.*
- c) *La transmisión voluntaria de una cosa o conjunto de ellas que hace una persona a favor de otra a cambio de una contraprestación.*

4) **El arrendamiento es:**

- a) *un contrato cuyo objeto es el disfrute de una cosa.*
- b) *un contrato cuyo objeto es el disfrute de una cosa o el servicio prestado por una persona, a título oneroso.*
- a) *un contrato cuyo objeto es siempre el disfrute de un servicio prestado por una persona, a título oneroso.*

5) **El Código civil comprende bajo la denominación de contrato de arrendamiento:**

- a) *El arrendamiento de cosas, el arrendamiento de obras y el arrendamiento de servicios.*
- b) *El arrendamiento de cosas, el arrendamiento de actividad y el arrendamiento de servicios.*
- c) *El arrendamiento de inmuebles, el arrendamiento de muebles y el arrendamiento de servicios.*

6) Por el contrato de compraventa:

- a) *cada uno de los contratantes se obliga a dar una cosa para recibir otra.*
- b) *uno de los contratantes se obliga a entregar una cosa determinada y el otro a pagar por ella un precio cierto, en dinero o signo que lo represente.*
- c) *una de las partes se obliga a dar a la otra el goce o uso de una cosa por tiempo determinado y precio cierto.*

7) El precio en la compraventa ha de ser:

- a) *verdadero, incierto y en dinero o signo que lo represente.*
- b) *verdadero o real, cierto o determinado y siempre en dinero.*
- c) *verdadero o real, cierto o determinado y consistente en dinero o signo que lo represente.*

8) En la compraventa son obligaciones del vendedor:

- a) *Entregar la cosa y conservarla.*
- b) *Entregar la cosa vendida y conservarla con “la diligencia propia de un buen padre de familia” y prestar la garantía del saneamiento en caso de evicción y vicios ocultos.*
- c) *Entregar la cosa vendida y prestar la garantía del saneamiento en caso de evicción.*

9) No se encuentra entre las obligaciones del comprador:

- a) *Aplazar la entrega del precio como regla general.*
- b) *Convenir junto con el vendedor el lugar de la entrega.*
- c) *Entregar el precio.*

10) Se entiende por legítima:

- a) *La porción de los bienes de la herencia que corresponden al legatario.*
- b) *La porción de bienes de que el testador puede disponer para los herederos forzosos.*
- c) *La porción de bienes de que el testador no puede disponer por haberla reservado la ley a determinados herederos.*

SOLUCIONARIO

1.1. Exprésate

DERECHO CIVIL: Conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones personales o patrimoniales entre personas ya sean físicas o jurídicas.

1.3. Practica

El contenido del **Código Civil** no se reduce al Derecho Privado, así no podemos afirmar que **Derecho Civil** sea igual que **Derecho Común**. De la misma forma, ni el **Código Civil** contiene solo **Derecho Civil** ni en el **Código Civil** se incluye todo el **Derecho Civil**.

2.3. Practica

La **capacidad** especial se da en los casos en que el **ordenamiento** jurídico exige unas **aptitudes** determinadas.

El **estado** civil puede definirse como la situación de una persona que determina la capacidad de **obrar** y es fuente de derechos y obligaciones.

La **emancipación** habilita al menor para regir su persona y **bienes** como si fuera mayor.

3.b.3.. Practica

1. Datos del Registro de la Propiedad que emite la Nota Simple; 2. Número de Finca; 3. Descripción de la finca; 4. Identificación de los titulares; 5. Notario que autorizó el acto; 6. Cargas y gravámenes; 7. Fecha de emisión

3.b.6. Practica

OBJETO

Pueden ser objeto del contrato de compraventa todas las cosas:

- Que **sea** de comercio lícito.
- Que **tenga** existencia real o posible.
- Que la cosa **haya** sido objeto de determinación o sea susceptible de ello.

PRECIO

Elemento característico de la compraventa. Es la suma de dinero que el comprador **está** obligado a entregar al vendedor a cambio de la cosa.

El precio que **debe** recibir el vendedor, **ha** de ser:

- verdadero o real,
- cierto o determinado,
- consistente en dinero o signo que lo represente.

3.b.7. Practica

1. CIERTO - C. Verdadero, seguro
2. DETERMINADO - D. Señalado, fijado
3. LÍCITO - A. Justo, permitido
4. SIMULADO - E. Engañoso, fingido
5. DETERMINABLE - F. Que se puede determinar

6. LEGAL - B. Establecido por ley

3.b.10. Practica

- | | |
|--|---|
| 1.El vendedor debe conservar la cosa “como un buen padre de familia”. | V |
| 2.El vendedor deberá prestar garantía exclusivamente en caso de evicción. | F |
| 3.El comprador tiene la obligación de entregar al vendedor el precio. | V |
| 4.El comprador no podrá convenir la localización concreta donde haya de producir la tradición de la cosa o del precio. | F |

3.b.11.

El Señor Fernández: Está obligado al saneamiento por evicción, es decir, a devolver al matrimonio alemán el importe pagado por la finca y a transmitir la propiedad a la entidad acreedora.

Paco Pérez: El vendedor está obligado al saneamiento por vicios ocultos en la cosa vendida, pues los mismos la hacen impropia para su uso y de conocerlos el comprador no la habría adquirido.

La Señora Roca: Sí, es aconsejable. En caso de incumplimiento el vendedor podrá reivindicar el inmueble que es aún de su propiedad frente al comprador, simple poseedor del inmueble.

4.1. Escucha

En el Ayuntamiento

Carlos: Hola, buenos días. Desearía información sobre el procedimiento para la celebración del matrimonio civil aquí en el Ayuntamiento.

Funcionario: Buenas, mire. Tome usted este folleto en el que se le explica todo. De todas formas le comento: lo primero es que solicite usted autorización al Registro Civil para celebrar matrimonio.

Carlos: De acuerdo. ¿Y cómo la pido?

Funcionario: Pues debe usted presentar certificación literal de nacimiento de los dos contrayentes, certificado de empadronamiento y DNI original y fotocopia de los solicitantes. ¿Está alguno de ustedes viudo o divorciado?

Carlos: No, nos casamos en primeras nupcias.

Funcionario: ¿Y es alguno de ustedes extranjero?

Carlos: Tampoco.

Funcionario: En ese caso, con la documentación que le he indicado sería suficiente para obtener la certificación del auto judicial que autoriza el matrimonio.

Carlos: Excelente. ¿Hay que abonar algo?

Funcionario: Sí, en el folleto encontrará el importe y número de cuenta para pagar las tasas. Con el justificante de pago, la certificación del Registro Civil, sus DNI y fotocopias de DNI de los testigos mayores de edad, se presentan ustedes en la oficina de matrimonios para fijar fecha y hora de celebración de la ceremonia.

Carlos: Muy bien, todo claro. Muy amable.

En el Obispado

Carlos: Buenos días. ¿Podría hablar con el Padre Montero?

Padre Montero: Sí, soy yo. ¿En qué puedo ayudarte, hijo?

Carlos: Mire usted, Padre, me caso con mi novia de toda la vida y desearía información sobre cómo casarme por la iglesia.

Padre Montero: Mira, lo primero es el certificado de bautismo, que obtendrás en la parroquia donde te bautizaron tus padres. Lo mismo para tu novia. Este documento caduca a los seis meses. Debéis tenerlo en cuenta. En el Registro Civil obtendrás el certificado literal de nacimiento.

Carlos: ¿No vale con el libro de familia donde aparezco con mis padres?

Padre Montero: No, tiene que ser un certificado para ti solo. Además de ese certificado, necesitarás la certificación de haber realizado los cursillos prematrimoniales.

Carlos: ¿Y esos cursillos dónde se reciben?

Padre Montero: En la parroquia donde vais a casaros. Normalmente es la parroquia de la novia, donde además se tramita todo el expediente matrimonial.

Carlos: ¿Y no debemos firmar antes en el Registro Civil? Es que un amigo mío alemán me ha dicho que en su país es necesario.

Padre Montero: En España no. Hay un acuerdo entre España y la Santa Sede por el que el matrimonio religioso tiene plenos efectos jurídicos desde su celebración. Así que, después de la boda, desde la misma parroquia se tramita directamente el expediente y el matrimonio queda inscrito en el Registro Civil correspondiente.

Carlos: Pues Padre, muchas gracias por la información.

Padre Montero: De nada hijo, que Dios te bendiga.

4.6. Practica

Las separaciones y divorcios **aumentan** con respecto a los matrimonios celebrados.

El matrimonio pasa por su **peor** momento en España.

Quienes se separan o divorcian **deben** acordar unas medidas económicas.

Las medidas económicas son **diversas** en cada régimen económico.

5.1 Escucha

Carlos: Hola Eva, ¿Cómo estás?

Eva: Hola Carlos. Siento mucho la muerte de tu Tía Luisa.

Carlos: Gracias, Eva. La verdad es que ya era muy mayor y llevaba mucho tiempo enferma. Era de esperar.

Eva: Era la única hermana de tu madre, ¿verdad? ¿Cómo está ella?

Carlos: Pues anda muy liada con el tema de la herencia. Ya sabes que mi tía era soltera y no tenía hijos.

Eva: ¿Entonces tu tía hizo testamento?

Carlos: No, ¡qué va! Y ese es el problema, que no sabemos quiénes son los herederos ni cuál es el procedimiento.

Eva: Vaya, pues si quieres te llamo luego y te doy el número de teléfono de un abogado que conozco para que le cuentes el caso.

Carlos: Excelente idea. Bueno, Eva, tengo que dejarte. Me alegro de verte. ¡Y espero tu llamada!

5.4. Escribe

El art. 944 del Código Civil establece que en defecto de descendientes y ascendientes, y antes que los colaterales, hereda el cónyuge supérstite. De manera que, si al fallecer el marido la esposa vivía, será ésta quien herede, con preferencia sobre la prima, que quedará privada de cualquier derecho.

Fallecida la esposa, serán sus propios herederos quienes reciban la herencia, es decir, la sobrina segunda de ésta, y la prima del marido nada podrá reclamar.

5.9. Escribe

G.- A. - F. - C. - D. - E. - B

6.1. Practica

LPH – Ley de Propiedad Horizontal – la propiedad por pisos o locales en comunidad de propietarios – se opone a una derrama

LAU – Ley de Arrendamientos Urbanos – el régimen jurídico de los arrendamientos de fincas urbanas – quiere desahuciar a un inquilino

LH – Ley Hipotecaria – el mercado hipotecario y las condiciones de dichos préstamos – desea cancelar su hipoteca

6.4. Practica

HORIZONTAL: 2. inquilino; 5. cláusula; 6. legal; 9. arrendamiento; 11. obrar; 14. tercio; 15. intestada; 17. saneamiento; 18. aplazar; 19. dinero; 20. capitulaciones

VERTICAL: 1. permuta; 3. gananciales; 4. ológrafo; 7. emancipación; 8. desahuciar; 10. testar; 12. desposar; 13. tradición; 16. legítima

8. AUTOEVALUACIÓN

1.a; 2.a; 3.a; 4.b; 5.a; 6.b; 7.c; 8.b; 9.a; 10.c

5.5. UNIDAD DIDÁCTICA III: DERECHO MERCANTIL

A) Objetivos: Esta unidad se caracteriza por su tener unos objetivos eminentemente prácticos ya que lo que se presentan son una serie de situaciones en las que nuestros estudiantes, como juristas, se pueden encontrar a lo largo de su carrera profesional. Por lo tanto, el objetivo es el conocimiento del Derecho Mercantil español aplicado a aquellas situaciones en las que nuestros estudiantes sean capaces de asesorar adecuadamente a sus clientes.

B) Contenidos: Cada apartado se centra en una situación que representa un tema específico del Derecho mercantil; de este modo, a lo largo de los diferentes apartados desarrollamos los siguientes temas:

- En *Quiero ser empresario*, presentamos los pasos a seguir para convertirse en autónomo en España; también trabajamos la definición de Derecho Mercantil así como las características del empresario que se recogen en el art.1 del Código de Comercio.
- En *Escogiendo una sociedad mercantil*, el contenido se centra en el desarrollo de la competencia profesional de nuestros estudiantes en cuanto al asesoramiento de sus clientes sobre qué sociedad mercantil es la más adecuada; por este motivo se trabajan conceptos jurídicos claves como la sociedad limitada y la sociedad anónima.
- En *Hagamos negocios*, el contenido se centra en las características más relevantes de los diferentes contratos mercantiles. Al final del apartado se trabaja con un texto prototípico del Derecho Mercantil: el contrato de suministro.
- *Cuando la empresa va mal*, presenta un contenido relacionado con las empresas que se encuentran en crisis así como sobre el asesoramiento que esta situación implica.

- **contenido gramatical:** Recordamos el uso del condicional simple para la formulación de hipótesis así como su forma.

- **contenido léxico:** A lo largo de la unidad se realiza una presentación del vocabulario más relevante de las diferentes áreas temáticas: de la empresa, de los empresarios y de los contratos.

C) Evaluación: Por el perfil de estudiante al que va destinado esta unidad –adultos, profesionales y estudiantes de derecho, con una alta motivación e interés así como un evidente grado de independencia y de autonomía– hemos pensado que la forma más coherente de evaluación es la inclusión al final de la unidad de diez preguntas presentadas en forma de test y con distintos grados de dificultad. Todas las preguntas reflejan los puntos más importantes que se han tratado en la unidad. Una vez realizada la autoevaluación, su corrección se hará en clase, reflexionando entre todos, y aclarando, sobre todo, aquellas preguntas que hayan tenido respuestas diferentes por parte de nuestros alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA III: **DERECHO MERCANTIL**

1. QUIERO SER EMPRESARIO

2. ESCOGIENDO UNA SOCIEDAD MERCANTIL

3. HAGAMOS NEGOCIOS

4. CUANDO LA EMPRESA VA MAL

5. CASO PRÁCTICO FINAL

6. AUTOEVALUACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. QUIERO SER EMPRESARIO

1.1. Lee



1 Antes de profundizar en el análisis de tu idea de negocio, mide la viabilidad de tu idea.

2 Analizar el sector, la competencia, los clientes, es básico para tu idea.

3 Un buen proyecto te facilitará el comienzo.

4 Decidir ser autónomo depende del tipo de actividad a desarrollar.

5 Tu desarrollo profesional como empresario autónomo pasa por mejorar tus habilidades directivas y en consecuencia, tu capacidad de gestión.

6 Préstamos bancarios, ayudas oficiales o simplemente ahorros no impulsarán a iniciar nuestra actividad.

7 Elegir el lugar adecuado para tu negocio puede ser la diferencia entre tener o no éxito.

8 Encontrar buenos suministros es fundamental.

9 Alta en el censo de autónomos, impuestos y contabilidad.

10 Deberemos inscribirnos como empleadores en la Seguridad Social.

11 Conocer bien el sector, medir la satisfacción del cliente y usar las nuevas tecnologías no ayudarán a conseguir nuestro objetivo.

1.2. Practica

Escribe un texto explicando con tus propias palabras los pasos para convertirse en empresario autónomo.

1.3. Lee

EI DERECHO MERCANTIL

El Derecho Mercantil es una parte del ordenamiento jurídico, y un conjunto de normas que regula una realidad determinada que se plantea en conflicto con el Derecho Privado.

El Derecho mercantil regula la realidad recogida en el Código de Comercio: la actividad comercial (compraventa y transporte de bienes, comercio marítimo, crisis del comerciante, etc.).

La materia del Derecho Mercantil se delimita en torno al concepto de acto de comercio.

La mayor parte del Derecho Mercantil se encuentra recogido en leyes especiales.

1.5. Practica

Ahora señala si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones:

V F

<i>El Derecho Mercantil regula las relaciones entre todo tipo de personas.</i>
<i>La situación de crisis del empresario está regulada por el Derecho Mercantil.</i>
<i>La materia central del Derecho Mercantil es el llamado acto de negocio.</i>
<i>El Derecho Mercantil estudia la actividad empresarial.</i>

1.6. Lee

EL EMPRESARIO SOCIAL

El art.1 CCom define al empresario refiriéndose a él como comerciante:

“Son comerciantes para los efectos de este Código:

- 1. Los que, teniendo capacidad legal para ejercer el comercio, se dedican a él habitualmente.*
- 2. Las compañías mercantiles o industriales que se constituyeren con arreglo a este Código”.*

En consecuencia el Código de Comercio distingue dos tipos de empresarios:

- El empresario individual: la persona física que ejerce una actividad económica por sí misma o a través de delegados.
- El empresario social: la persona jurídica que ejerce una actividad económica en nombre propio, por sí misma o a través de delegados.

1.7. Practica

Explica ante qué tipo de empresario nos encontramos en cada caso. Argumenta tu respuesta.

D. Feliciano Rodríguez, trabajador autónomo. Se dedica a la reparación e instalación de fontanería. No tiene empleados, trabaja solo.



El Descanso, S.L. Sociedad mercantil con un único socio y administrador, Ildelfonso Cascajales. Dedicada a servicios funerarios. Cuenta con 15 empleados.

Hermanos Sánchez y Compañía, sociedad civil. Trabajan en el sector del transporte de muebles y mudanzas. Son tres socios: Fernando y Armando Sánchez y Dolores Abril. En la empresa trabajan seis personas, en labores de transporte y almacén.



2. ESCOGIENDO UNA SOCIEDAD MERCANTIL

2.1. Escucha

Escucha el siguiente diálogo y complétalo:

Günter Schnell desea crear una empresa en España, para acude a **Marina Fernández**, _____.

Sra. Fernández: Buenos días, siéntese, por favor. ¿En qué puedo ayudarle?

Sr. Schnell: Verá usted, mi intención es _____ de energías renovables en España. Ya sé que hay varias formas de organizar el _____ y la responsabilidad de los _____. Pero, ¿qué diferencias hay entre una Sociedad Limitada y una Sociedad Anónima?

Sra. Fernández: Mire usted, en una S.A., el _____ se divide en _____. En caso de _____ de la sociedad, los accionistas no responden con todo su _____ personal.

Sr. Schnell: Y la Sociedad de Responsabilidad Limitada, ¿supone mayor responsabilidad para los socios?

Sra. Reyes: Bueno, la diferencia con la S.A. es que en la S.L. los socios sí son responsables, pero dicha responsabilidad depende de la aportación de cada uno de ellos. El capital no está dividido en acciones, sino en _____, que han de ser iguales, acumulables e indivisibles.

Sr. Schnell: Muchas gracias por su ayuda, ha sido muy amable. Estudiaré la situación y le comunicaré mi _____ al respecto.

2.2. Lee

LA SOCIEDAD ANÓNIMA

Regulada en la Ley de Sociedades Anónimas de 1989 y en el Reglamento del Registro Mercantil.

El capital está dividido en acciones e integrado por las aportaciones de los socios –accionistas-, que no responden de las deudas de la sociedad.

En su denominación tiene que aparecer la expresión “Sociedad Anónima” o su abreviatura “S.A.”.

Su capital mínimo debe ser de 60.101,21 euros, que es una cifra reflejada en los estatutos que permanece inalterable mientras no cambien estos. Es el resultado de multiplicar el número de acciones por el valor nominal de las mismas.

El patrimonio es el resultado de sumar los valores de los bienes, derechos y deudas que en cada momento tiene la sociedad.

En la sociedad anónima las aportaciones de los socios sólo pueden consistir en dinero en efectivo o bienes o derechos susceptibles de una valoración económica.

Las acciones representan partes alícuotas del capital social y atribuyen a su propietario la condición de socio.

2.3. Practica

Asesora ahora tú al Sr. Schnell.

Me interesa concentrar la mayor parte del capital. No deseo tener demasiados socios.

No tengo un límite fijado para invertir en la sociedad



Por la actividad que mi empresa va a desarrollar, deseo tener una estructura rígida y unos estatutos amplios.

Aunque en principio no es un requisito, preveo que en un futuro mi sociedad pueda cotizar en bolsa.

**¿Qué tipo de sociedad mercantil le conviene constituir a tu cliente y por qué?
Argumenta tu respuesta**

3. HAGAMOS NEGOCIOS

3.1. Lee

CONTRATO DE SUMINISTRO

Por medio de este tipo de contrato mercantil, el proveedor se obliga a realizar prestaciones periódicas determinadas (a la semana, al mes, al año...) o indeterminadas (conforme a pedidos periódicos), contra el pago de su precio en forma unitaria o por cada prestación periódica.

*Proveedor:
Suministrador*

*Pedido: Solicitud
de envío*

*Porteador: El que
lleva algo de una
parte a otra por el
precio convenido*

CONTRATO DE TRANSPORTE

Contrato por el que el porteador se obliga a trasladar de un lugar a otro a una persona o cosa determinada, a cambio de un precio.

3.2. Practica

La fábrica de mermeladas LA DULCE desea comprar a la Cooperativa LA HUERTECILLA 1200 Kg. de naranja amarga. Sin embargo, no desea recibir toda la mercancía en un solo envío, sino en cuatro envíos a lo largo del año.

El contrato se negocia y celebra en la sede del vendedor. Terminada la negociación, el vendedor se compromete a enviar la mercancía cada tres meses, entregando el comprador antes del envío un 25% del precio, y comprometiéndose a pagar el resto en el momento de la recepción de la mercancía.

¿Ante qué tipo de contrato nos encontramos?
Analiza cada uno de los elementos con la ayuda del siguiente esquema:

NOMBRE	VENDEDOR	COMPRADOR
	Cooperativa LA HUERTECILLA	
OBLIGACIONES		
DERECHOS		

3.3. Lee

Observa los siguientes datos:

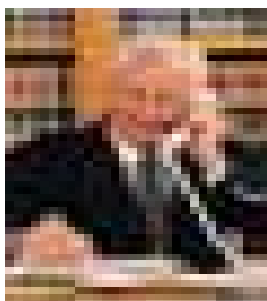


*Domicilio Social: Avenida Los Vegas, s/n
29009 Málaga, España, CIF: B-9278978*

*Administradora: Soledad Rodríguez Mesa,
DNI número 333.908.39-F*

*Domicilio Social: Crtra. Cártama, km. 32
29590 Santa Rosalía, Málaga, España CIF:
B-924589*

**COOPERATIVA
LA
HUERTECILLA**

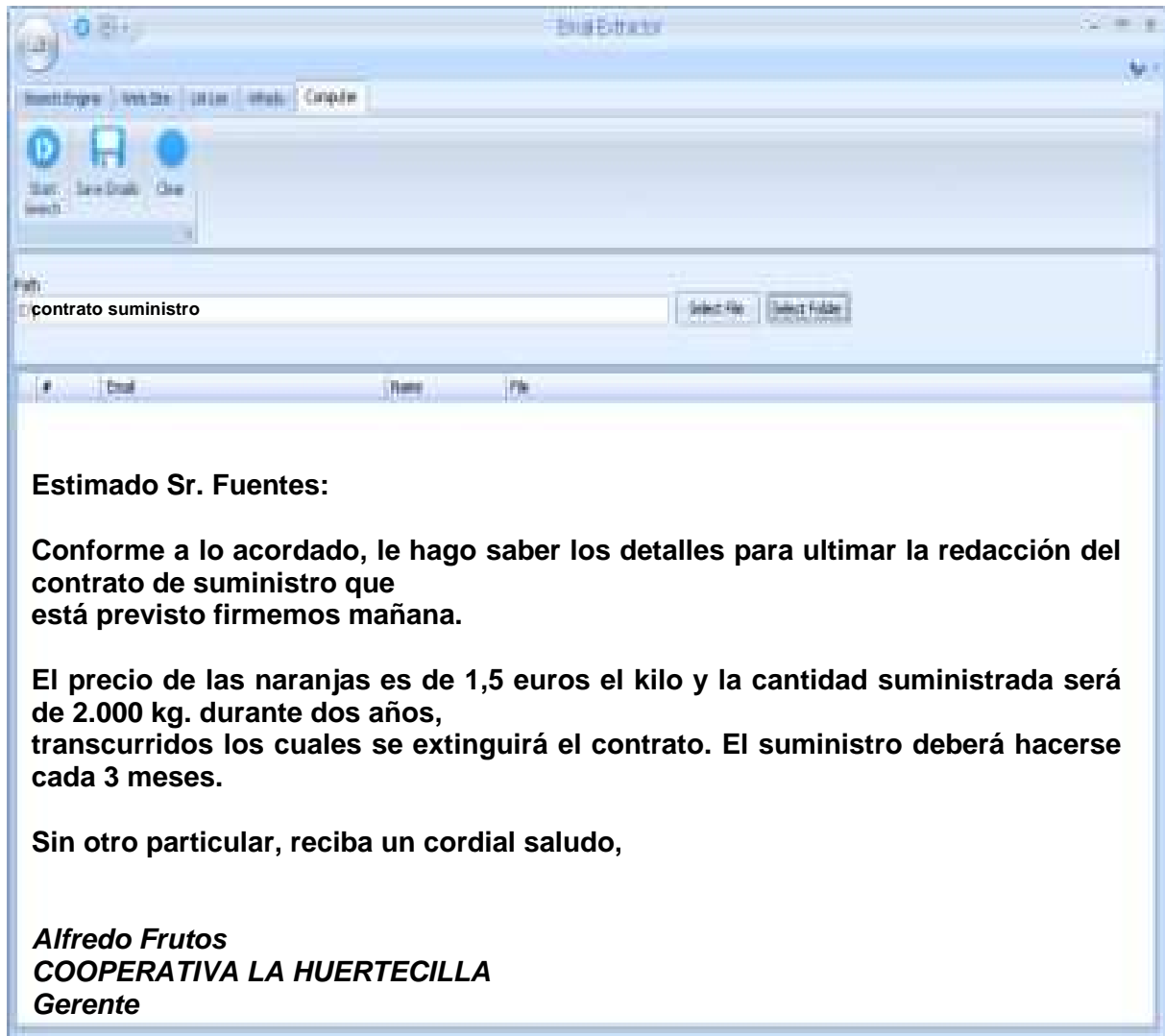


*Don Augusto Fuentes Leiva, abogado, DNI
número 25698794-N
Domicilio profesional. C/ Larios, 5 29009
Málaga, España.*

3.4. Ahora escucha la siguiente conversación telefónica:

¿Quiénes son los interlocutores en la conversación que has escuchado? ¿De qué hablan? ¿Qué acuerdan?

3.5. Lee el siguiente correo electrónico



3.6. Practica

Con la ayuda de los datos proporcionados en los apartados anteriores, completa el siguiente contrato.

En, a de de

REUNIDOS

De una parte, Dña, mayor de edad, con DNI número y con domicilio en

Y de otra, Don, mayor de edad, de profesión, con DNI número y despacho profesional en

INTERVIENEN

Dña., en su calidad de de la mercantil, con CIF y domicilio en, (en lo sucesivo, EL SUMINISTRADOR).

Don, en nombre y representación de la mercantil, en virtud de poder otorgado ante el Notario del Colegio de Granada (en lo sucesivo, EL SUMINISTRADO).

MANIFIESTAN

I.- Que EL SUMINISTRADO se dedica a la actividad de

II.- Que EL SUMINISTRADOR se dedica al cultivo de

III.- Que EL SUMINISTRADO necesita de dichas mercancías para el desarrollo de su actividad, requiriendo para ello un suministro permanente por parte de EL SUMINISTRADOR.

IV.- Que, en base a ello, llevan a efecto el presente contrato, conforme a las siguientes

ESTIPULACIONES

PRIMERA.- OBJETO.- EL SUMINISTRADOR se obliga a efectuar para EL SUMINISTRADO un suministro de un total de de durante un periodo de tiempo de y con una periodicidad, siendo la fecha inicial y la de finalización

SEGUNDA.- PRECIO Y FORMA DE PAGO.- El precio de las mercancías es a razón de EUROS / KG, debiendo abonar EL SUMINISTRADO el importe de la siguiente forma: antes de producirse el envío de la mercancía; contra la presentación de la factura una vez recibida la mercancía.

CUARTA.- TRANSPORTE.- EL SUMINISTRADOR pondrá la mercancía a disposición de EL SUMINISTRADO en los almacenes de éste último situados en El precio del transporte se cargará en la misma factura de cada suministro.

QUINTA.- ENTREGA Y RECEPCIÓN DE LA MERCANCÍA.- EL SUMINISTRADOR realizará la entrega de la totalidad de la mercancía en las fechas pactadas. EL SUMINISTRADO no podrá rehusar ni demorar el hacerse cargo de las mercancías. En ambos casos, la parte perjudicada podrá rescindir el contrato por incumplimiento de la otra.

SEXTA.- JURISDICCIÓN.- Para las controversias que pudieren surgir con ocasión del presente contrato, las partes, con renuncia a su fuero, se someten expresamente a los Juzgados y Tribunales de

Y en prueba de conformidad, firman el presente contrato por duplicado ejemplar y a un solo efecto en el lugar y fecha expresados en el encabezamiento.

EL SUMINISTRADOR EL SUMINISTRADO

4. CUANDO LA EMPRESA VA MAL

4.1. Escucha

Presta atención a la siguiente conversación telefónica entre Juan Cruz, presidente de FARMASA y su asesora, Marina Fernández.



¿Por qué está Juan preocupado?

¿Qué solución le ofrece su asesor?

¿Qué consecuencias negativas podría tener esa solución?

Explica cómo se podría resolver dicha situación según del derecho de tu país.



Recuerda:

Uno de los usos del condicional simple es el de formular hipótesis.

El condicional simple tiene la misma raíz que el futuro simple (Ej. Vendré/vendría) pero como ves tiene otra terminación, es esta: -ía/-ías/-ía/-íamos/-íais/-ían.

En mi país se resolvería...

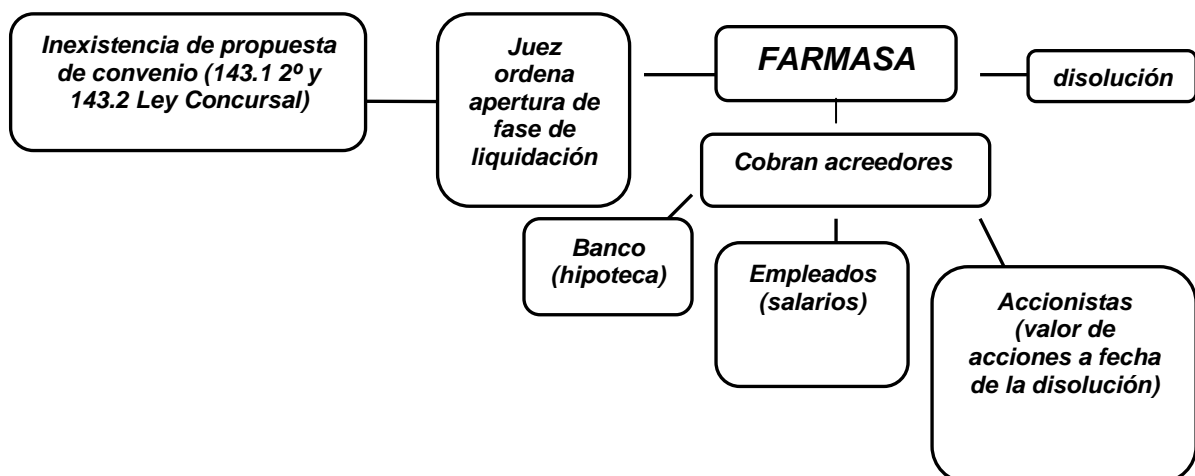
4.2. Lee

El concurso de acreedores es el juicio universal promovido contra el deudor cuando no cuenta con los medios suficientes para pagar sus deudas. Cuando un comerciante o cualquier persona que realice actos de comercio cae en la insolvencia, sus acreedores tratan de velar por la recuperación de sus créditos pendientes, por lo que la ley establece los mecanismos mediante los cuales estos acreedores son agrupados en forma colectiva, formándose así el concurso o convocatoria de estos para conformar lo que en el Derecho Mercantil español se conoce como la “masa de acreedores”.

- 1) Define con tus palabras qué es el concurso de acreedores.
- 2) ¿Cómo se llama en tu país?
- 3) ¿Cómo explicarías qué es la insolvencia? Pon un ejemplo.

4.3. Practica

Observa el siguiente esquema donde se explica la situación en que se encuentra FARMASA y a continuación explícalo con tus palabras



**Un receso, por favor
Comenta la siguiente imagen**





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5. CASO PRÁCTICO FINAL

Como asesor de un importante inversor extranjero en España dedicado a la actividad inmobiliaria, se le solicita la realización de los siguientes trámites:

1)

- **Asesoramiento en relación con la modalidad de la sociedad mercantil a constituir.**
- **Elabore para ello un pequeño informe en el que habrá de tomar en consideración los siguientes factores:**


LIMITACIÓN DE RESPONSABILIDAD

CAPITAL MÍNIMO

FISCALIDAD

2)

- **Solicitud de certificación negativa del nombre o razón social. Para ello deberá cumplimentar la correspondiente solicitud de certificación:**



REGISTRO MERCANTIL CENTRAL
SECCIÓN DE DENOMINACIONES
Príncipe de Viana, 54
28005 MADRID

SOLICITUD DE CERTIFICACIÓN
(Ver Notas al reverso)

INTERESADO (Fundador o promotor de la sociedad o, si es cambio de denominación, la propia sociedad):
.....(1)

DENOMINACIONES SOLICITADAS (2)

1.ª	DENOMINACIÓN SOCIAL (3)

	FORMA O TIPO (4)

2.ª	DENOMINACIÓN SOCIAL

	FORMA O TIPO

3.ª	DENOMINACIÓN SOCIAL

	FORMA O TIPO

Nombre y apellidos del solicitante:

En a de de 19.....

PRECIO DEL IMPRESO 5 PESETAS

3)

■ ***Elaboración del borrador de los Estatutos Sociales y preparación de la minuta (modelo para la redacción del documento definitivo) para remitirla al Notario Público ante el que será otorgada escritura de constitución.***

4)

Liquidación del impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados a través del Modelo 600.
Para ello acude a la página web de la Agencia Española de Administración Tributaria:
www.aeat.es

5)

Solicitud del Código de Identificación Fiscal (C.I.F.) de la sociedad a través del Modelo 036.
Vuelva a consultar la página web: www.aeat.es

6. AUTOEVALUACIÓN

1) *El Derecho mercantil:*

- a) *No regula la realidad recogida en el Código de Comercio.*
- b) *Regula las relaciones entre las personas como tales.*
- c) *Regula la actividad comercial.*

2) *El Derecho Mercantil:*

- a) *Es un Derecho autónomo por razón de la materia regulada.*
- b) *Es un Derecho siempre autónomo por razón de su regulación.*
- c) *Es una rama del Derecho civil no independiente.*

3) *En el concurso de acreedores se regula:*

- a) *El orden de cobro de deudas por parte de los acreedores.*
- b) *Los mecanismos para formar la masa de acreedores.*
- c) *Ambas respuestas son correctas.*

4) *Señala la afirmación incorrecta:*

- a) *En el contrato de suministro el proveedor se obliga a realizar prestaciones periódicas determinadas o indeterminadas sin contraprestación.*
- b) *El contrato de transporte supone que el proveedor traslade una cosa de un lugar a otro.*
- c) *En ambos tipos de contrato se presta un servicio a cambio de un precio.*

5) *La empresa:*

- a) *Es un conjunto de elementos de distinta naturaleza, organizados para una finalidad económico-productiva, de producción de nuevos bienes o el intercambio de los existentes en el mercado.*
- b) *Es una actividad organizada u organización para realizar una actividad económica u organización sin ánimo de lucro para realizar una actividad dirigida a la producción o intercambio de bienes o servicios sin contraprestación alguna.*
- c) *Es una unidad organizada para la producción o el intercambio de bienes o servicios en el mercado, pero no siempre con una actividad económica.*

6) En la Sociedad de Responsabilidad Limitada:

- a) *El capital se encuentra dividido en acciones.*
- b) *El capital está dividido en participaciones.*
- c) *El capital no es necesariamente valorable económicamente.*

7) En la Sociedad Anónima, el patrimonio:

- a) *Es el resultado de multiplicar el número de acciones por su valor nominal.*
- b) *Se corresponde siempre con el capital de la sociedad.*
- c) *Es el resultado de sumar los valores de los bienes, derechos y deudas que en cada momento tiene la sociedad.*

8) Son comerciantes:

- a) *Los que, teniendo capacidad legal para ejercer el comercio, se dedican a él esporádicamente*
- b) *Los que, teniendo capacidad legal para ejercer el comercio, se dedican a él habitualmente.*
- c) *Los que, no teniendo capacidad legal para ejercer el comercio, se dedican a él habitualmente.*

9) El empresario individual es:

- a) *La persona física que ejerce una actividad cualquiera por sí misma o a través de delegados.*
- b) *La persona jurídica que ejerce una actividad económica por sí misma o a través de sus delegados.*
- c) *La persona física que ejerce una actividad económica por sí misma o a través de sus delegados.*

10) El empresario social es:

- a) *La persona jurídica que ejerce una actividad económica en nombre propio, por sí misma o a través de delegados.*
- a) *La persona jurídica que ejerce una actividad económica a través de sus delegados.*
- b) *La persona física o jurídica que ejerce una actividad económica por sí misma o a través de sus delegados.*

SOLUCIONARIO

1.5.

El Derecho Mercantil regula las relaciones entre todo tipo de personas. **F**

La situación de crisis del empresario está regulada por el Derecho Mercantil. **V**

La materia central del Derecho Mercantil es el llamado acto de negocio. **F**

El Derecho Mercantil estudia la actividad empresarial. **V**

2.1. Günter Schnell desea crear una empresa en España, para acude a Marina Fernández, **asesora de empresas.**

Sra. Fernández: Buenos días, siéntese, por favor. ¿En qué puedo ayudarle?

Sr. Schnell: Verá usted, mi intención es **montar una empresa** de energías renovables en España. Ya sé que hay varias formas de organizar el **capital** y la responsabilidad de los **socios**. Pero, ¿qué diferencias hay entre una Sociedad Limitada y una Sociedad Anónima?

Sra. Fernández: Mire usted, en una S.A., el **capital social** se divide en **acciones**. En caso de **quiebra** de la sociedad, los accionistas no responden con todo su **patrimonio** personal.

Sr. Schnell: Y la Sociedad de Responsabilidad Limitada, ¿supone mayor responsabilidad para los socios?

Sra. Reyes: Bueno, la diferencia con la S.A. es que en la S.L. los socios sí son responsables, pero dicha responsabilidad depende de la aportación de cada uno de ellos. El capital no está dividido en acciones, sino en **participaciones**, que han de ser iguales, acumulables e indivisibles.

Sr. Schnell: Muchas gracias por su ayuda, ha sido muy amable. Estudiaré la situación y le comunicaré mi **decisión** al respecto.

3.2.

	VENDEDOR	COMPRADOR
NOMBRE	Cooperativa LA HUERTECILLA	Fábrica de mermeladas LA DULCE
OBLIGACIONES	Envío de la mercancía en cuatro envíos cada tres meses.	Pago del 25% del precio antes del envío; el resto a la recepción de la mercancía.
DERECHOS	Percepción del precio	1200 kg. de naranja amarga

3.4.



Buenas tardes, ¿podría hablar con el Sr. Fuentes, por favor?



¿Sería tan amable de decirme quién lo llama?



Soy Alfredo Frutos, gerente de La Huertecilla.



Un momento, por favor.

(...)



Alfredo, buenas tardes. Disculpe por no haberme puesto en contacto con usted, He estado muy ocupado.



No hay problema. Sr. Fuentes, quisiera saber si está preparado todo para la firma del contrato.



Sí, si. Está todo en orden. El director de Mermeladas La Dulce ya ha otorgado un poder para que yo pueda representarlo y firmar en nombre de la empresa.



Perfecto. No sé si recuerda, pero la última vez que hablamos llegamos al acuerdo de someternos a los juzgados de Málaga para cualquier controversia que pudiera surgir.



La cláusula de sumisión jurisdiccional está ya incluida en el contrato, no se preocupe por ese aspecto. No obstante, sí agradecería que me remitiera un correo electrónico con los precios y la periodicidad de los suministros.



Cuente con ello, Sr. Fuentes. Le mando un email esta misma tarde con esos datos.



Pues, en ese caso, podríamos firmar el contrato mañana mismo, si no tiene inconveniente.



Para nada, dígame a qué hora y estaré encantado de desplazarme para firmar personalmente.



A eso de las 11 de la mañana, ¿le viene bien?



Sin problema, hasta mañana entonces. Y gracias por su atención.



Hasta mañana Alfredo, ha sido un placer.

6. AUTOEVALUACIÓN

1.a; 2.a; 3.c; 4.a; 5.a; 6.b; 7.c; 8.b; 9.c; 10.a

5.6. UNIDAD DIDÁCTICA IV: DERECHO PENAL

A) Objetivos: La finalidad en esta unidad es el tratamiento de ciertos temas recogidos en el Código Penal y con los que nuestros estudiantes pueden tener contacto a lo largo de su carrera profesional; por este motivo se han seleccionado los siguientes asuntos: asesinato, terrorismo, corrupción urbanística, delitos contra la propiedad privada y asuntos penitenciarios. De esta forma, y bajo la presentación de una serie de situaciones, exponemos las diferentes características del Derecho Penal español contextualizándolo en nuestra realidad política y social. El discente tiene como objetivo la consecución de la competencia profesional suficiente para el tratamiento adecuado de estos asuntos, tomando como base un conocimiento general de la realidad y de la actualidad española.

B) Contenidos: La selección de los temas penales ha conllevado la presentación de los siguientes contenidos jurídicos, según estos apartados:

- *Se ha cometido un crimen*, muestra de forma amena el contenido relacionado con el delito de asesinato (y su distinción del de homicidio). Se recogen diferentes documentos policiales relacionados con la investigación (como el “Atestado” o el “Plano de detalle”). Posteriormente, definimos qué es Derecho Penal así como la delimitación en nuestro ordenamiento jurídico del delito y la pena.
- En *¡Al ladrón!* se presentan las diferencias jurídicas recogidas en el Código Penal entre hurto y robo; también se trabajan los conceptos relacionados (bien jurídico protegido, tipo objetivo y tipo subjetivo).
- *Escándalo en la Costa* presenta un contenido jurídico fuertemente relacionado con la sociedad española. Se trabajan las diferencias que el Código Penal establece para los siguientes tipos delictivos: “Cohecho” y “Tráfico de Influencias”.
- *Desarmando un comando* presenta también un contenido jurídico, como el delito de terrorismo, pero contextualizado en la historia y en la sociedad española.

- En *Motín en el centro penitenciario* se presentan las diferencias que se establecen en el Código Penal español entre faltas graves, faltas menos graves y faltas leves así como las consecuencias que se derivan de cada una de ellas. Asimismo, se trabajan las diferentes clases de delitos.

- **contenidos gramaticales:** Excepcionalmente y por las necesidades propias de la unidad, al principio de la misma se expone ampliamente la teoría y la práctica sobre el futuro de subjuntivo ya que es un tiempo que aparece de forma profusa en el Código Penal español. Además se realiza un recordatorio de los tiempos del pasado mediante un ejercicio formal donde se transforman los tiempos del presente en pasado.

- **contenidos léxicos:** Esta unidad se caracteriza por un trabajo específico sobre el contenido léxico relacionado con el Derecho Penal ya que es muy importante para el jurista extranjero el aprendizaje de esta terminología específica y en numerosas ocasiones técnica (por ejemplo: *dolo, prevaricación, malversación, amenazas...*). Se trabajan especialmente las siguientes expresiones. *Con alevosía, en connivencia, a sabiendas, en grado de tentativa y con agravantes* por su especial dificultad.

C) Evaluación: Por el perfil de estudiante al que va destinado esta unidad –adultos, profesionales y estudiantes de derecho, con una alta motivación e interés así como un evidente grado de independencia y de autonomía– hemos pensado que la forma más coherente de evaluación es la inclusión al final de la unidad de diez preguntas presentadas en forma de test y con distintos grados de dificultad. Todas las preguntas reflejan los puntos más importantes que se han tratado en la unidad. Una vez realizada la autoevaluación, su corrección se hará en clase, reflexionando entre todos, y aclarando por lo tanto y sobre todo, aquellas preguntas que hayan tenido respuestas diferentes por parte de nuestros alumnos.

UNIDAD IV: **UNIDAD IV. DERECHO PENAL**

1. SE HA COMETIDO UN CRIMEN

2. ¡AL LADRÓN!

3. ESCÁNDALO EN LA COSTA

4. DESARMANDO UN COMANDO

5. MOTÍN EN EL CENTRO PENITENCIARIO

6. CASO PRÁCTICO FINAL

7. AUTOEVALUACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

RECUERDA: A lo largo de la unidad de Derecho Penal te vas a encontrar un tiempo verbal –el futuro de subjuntivo– cuyo uso se ha reducido al lenguaje jurídico y administrativo y en el lenguaje común solo ha permanecido en los refranes (ejemplo: Adonde fueres, haz lo que vieres).

Futuro de Subjuntivo

Denota un grado de **incertidumbre e improbabilidad** pues se trata de una acción que depende de una posibilidad de futuro, por eso es utilizado en los artículos y leyes como una posibilidad futura o hipótesis que en caso de que el delito se realice tendrá unas consecuencias penales.

Puedes encontrar dos estructuras gramaticales:

- a) El sujeto del posible delito está delimitado.

Ejemplos: *El condenado a pena de prisión que estuviere...*

El funcionario público que influyere en otro funcionario...

- b) Se generaliza el futuro sujeto delictivo. (El/Los + que+ futuro de subjuntivo)

Ejemplos: *El que matare a otro será castigado...*

Los que, con ánimo de lucro, se apoderaren de las cosas...

- ¿Cómo se forma el futuro de subjuntivo?
Usamos como base la 3ª persona del plural del pretérito perfecto simple o indefinido de indicativo (mataron), quitamos –ron (mata) y ponemos –re, -res, -re, -remos, -reis y –ren (matare, matares, matare, matáremos, matareis, mataren).
¡Ojo!: no confundir la forma del futuro imperfecto de subjuntivo con la del pretérito imperfecto de subjuntivo de uso más habitual que el primero en el habla común. (matara/-se, mataras/-ses, matara/-se, matáramos/-semos, matarais/-seis, mataran/-sen).
- ¿Por qué ya no se usa?
No se usa por dos razones: en primer lugar, por su complejidad y, en segundo lugar, porque puede ser sustituido por otros tiempos (el imperfecto de subjuntivo o el presente de subjuntivo) que transmiten igualmente esa idea de posibilidad).
- ¿Por qué se utiliza principalmente en Derecho Penal?
Porque se quiere transmitir mediante el uso de este tiempo la idea de la posibilidad y de la incertidumbre de forma más clara.

Refuerza lo aprendido:

- Practica

Completa las formas del futuro de subjuntivo de los siguientes verbos:

HACER		.....	REALIZAR	.....
(él/ella)	hiciera	.....	.....	.....
(ellos/ellas)	.....	cometieren	.....	incurrieren

ATENTAR

(él/ella)	.....	sustrajere	.....	consintiere
(ellos/ellas)	.....	.....	dictaren	.....

-Sustituye en la siguiente oración el futuro imperfecto de subjuntivo por el pretérito imperfecto de subjuntivo y por el presente de subjuntivo

Ejemplo: El condenado a pena de prisión que estuviere (estuviera/esté) cumpliendo la misma...

- La autoridad o funcionario público que solicitare
(_____/_____)
o recibiere (_____/_____).

-Ahora imagina que tu eres uno de los juristas encargados de la reforma del Código Penal, ¿Qué artículos introducirías? Utiliza la misma estructura que anteriormente

[illegible]

1. SE HA COMETIDO UN CRIMEN

1.1. Lee

*Atestado:
Documento policial
anterior a la
actuación del juez*

*Enseres: Instrumentos
y muebles de una casa*

*Yacer: Estar tendida
una persona.*



Ministerio del Interior



ACTA DE INSPECCIÓN OCULAR

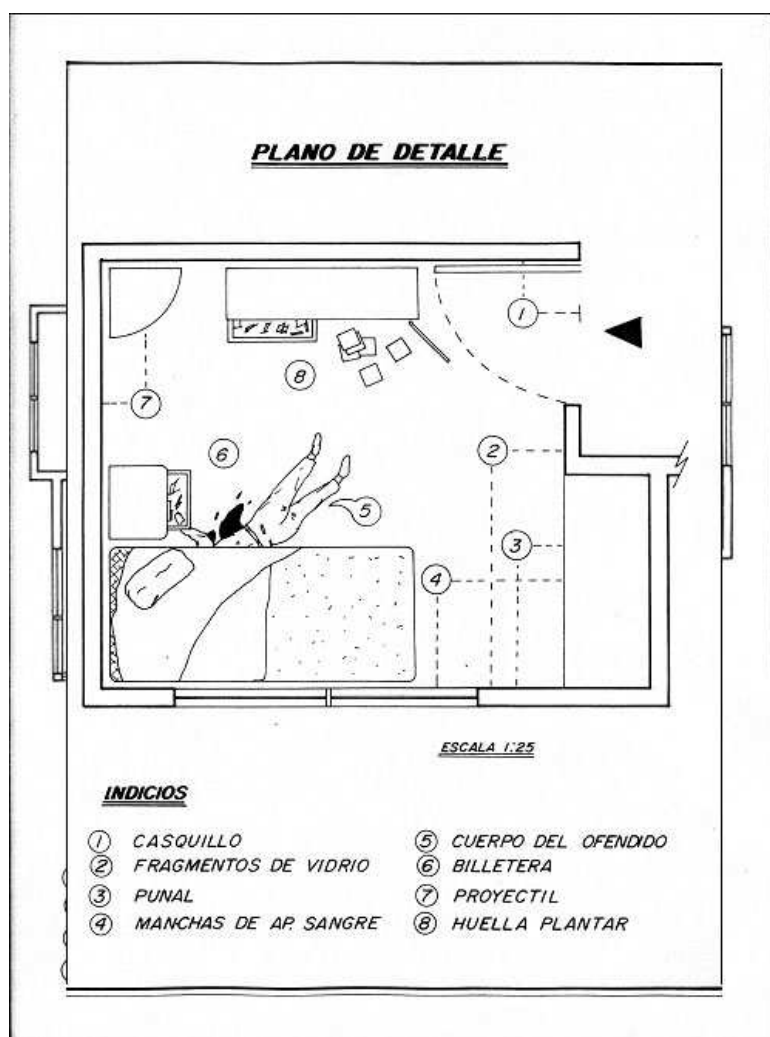
En el lugar de los hechos, a las 9 horas del día 1 de enero de 2012. , se procede por la fuerza instructora a realizar la correspondiente INSPECCIÓN OCULAR, que refleja los datos que a continuación se expresan:

La habitación se aprecia un gran desorden, cajones abiertos y enseres en el suelo.

Sobre el suelo de la estancia yace el cuerpo sin vida de la víctima Don J.M.G. con claros signos de violencia y una herida de bala en el abdomen.

Se encuentran casquillo de bala así como el impacto de un proyectil en el suelo de la estancia. Junto a la cómoda se aprecia huella plantar de zapato femenino.

La billetera de la víctima se halla intacta en el cajón de la mesita de noche, por lo que se descarta el móvil del robo.



1.2. Exprésate

Con la ayuda del plano y del. Contenido del atestado, describe qué crees que pasó. Saca tus propias conclusiones.

1.3. Como puedes observar, el acta de inspección ocular utiliza los tiempos en presente. Cambia estos verbos por su correspondiente tiempo verbal del pasado.

En el lugar de los hechos, a las 9 horas del día 1 de enero de 2012. , se procede () por la fuerza instructora a realizar la correspondiente INSPECCIÓN OCULAR, que refleja () los datos que a continuación se expresan:

En la habitación se aprecia () un gran desorden, cajones abiertos y enseres en el suelo.

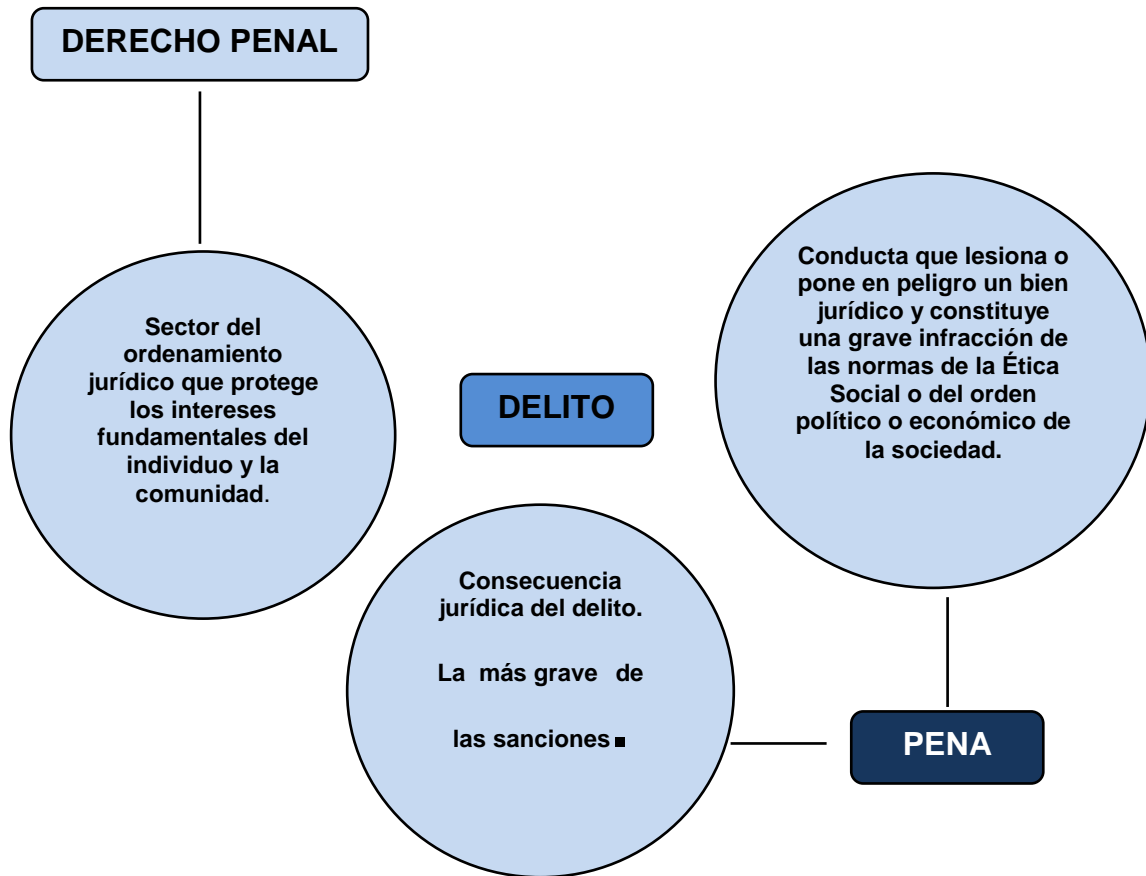
Sobre el suelo de la estancia yace () el cuerpo sin vida de la víctima Don J.M.G. con claros signos de violencia y una herida de bala en el abdomen.

Se encuentran () casquillo de bala así como el impacto de un proyectil en el suelo de la estancia. Junto a la cómoda se aprecia () huella plantar de zapato femenino.

La billetera de la víctima se halla () intacta en el cajón de la mesita de noche, por lo que se descarta () el móvil del robo.

1.4.Lee

Observa el siguiente cuadro y comenta con tus compañeros



LA CONSTITUCIÓN DICE...

Artículo 25

1. Nadie puede ser condenado o sancionado por acciones u omisiones que en el momento de producirse no constituyan delito, falta o infracción administrativa, según la legislación vigente en aquel momento.

2. Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad.

3. La Administración civil no podrá imponer sanciones que, directa o subsidiariamente, impliquen privación de libertad.

1.5. Escucha.

Tipo, sujeto, objeto, dolo, culpa... son conceptos usados en Derecho Penal. Hoy en la Facultad de Derecho el profesor explica estas definiciones.

¿Qué es un tipo delictivo?

Pon un ejemplo de sujeto y objeto de un delito.

¿Cuáles son los elementos diferenciadores de dolo y culpa?

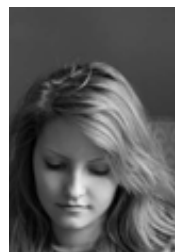
1.6. Escucha

Presta atención a lo que dicen estas personas que conocían a la víctima:



a. Doña Frígida (la vecina)

¿Si era buen vecino? Sí, hijo sí. Pero los fines de semana organizaban fiestas. Yo creo que había alcohol porque hablaban muy alto y siempre había muchas chicas, siempre diferentes...



c. Sonia (la hermana)

Era muy cariñoso, especialmente con sus amigas. La novia decía que demasiado... Me dijo que ya no era feliz con ella, que no la quería...



Sí, era muy buen amigo mío. Un tío genial. Disfrutaba de la vida. El problema es que le gustaban mucho las chicas y tenía novia.

1.7. Lee

<p>HOMICIDIO</p> <p>- <u>Artículo 138.</u>: <i>El que matare a otro será castigado, como reo de homicidio, con la pena de prisión de diez a quince años.</i></p> <p>- <u>Tipo objetivo</u>: El objeto material sobre el que recae la acción: el hombre vivo físicamente considerado.</p> <p>Bien jurídico protegido: La vida humana.</p> <p>- <u>Sujetos</u>: cualquier sujeto puede ser tanto activo como pasivo, sin más limitaciones que las del concurso de leyes.</p> <p>Acción consiste en matar a otra persona. Es posible la comisión por omisión.</p>	<p>ASESINATO</p> <p>- <u>Artículo 139</u>: <i>Será castigado con la pena de prisión de quince a veinte años, como reo de asesinato, el que matare a otro concurriendo alguna de las circunstancias siguientes:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Con alevosía.</i> 2. <i>Por precio, recompensa o promesa.</i> 3. <i>Con ensañamiento, aumentando deliberada e inhumanamente el dolor del ofendido.</i> <p>- <u>Tipo objetivo</u> Coincide con el del homicidio.</p> <p>- <u>Tipo subjetivo</u> No es posible el asesinato por imprudencia.</p>
---	--

1.8. Exprésate

Con la información proporcionada, escribe un informe jurídico determinando ante qué tipo delictivo nos encontramos y cómo llegas a esa conclusión.

2. ¡AL LADRÓN!

2.1. Escucha

Oye atentamente y comenta qué ha pasado.



Con la ayuda del artículo del Código Penal, completa los elementos de cada delito

HURTO

Artículo 234.: El que, con ánimo de lucro, tomare las cosas muebles ajenas sin la voluntad de su dueño, será castigado, como reo de hurto, con la pena de prisión de seis a dieciocho meses, si la cuantía de lo sustraído excede de cincuenta mil pesetas.

Bien jurídico protegido:

Tipo objetivo:

Tipo subjetivo:

ROBO

Artículo 237.: Son reos del delito de robo los que, con ánimo de lucro, se apoderaren de las cosas muebles ajenas empleando fuerza en las cosas para acceder al lugar donde éstas se encuentran o violencia o intimidación en las personas.

Artículo 238.: Son reos del delito de robo con fuerza en las cosas los que ejecuten el hecho cuando concorra alguna de las circunstancias siguientes:

1. Escalamiento.
2. Rompimiento de pared, techo o suelo, o fractura de puerta o ventana.
3. Fractura de armarios, arcas u otra clase de muebles u objetos cerrados o sellados, o forzamiento de sus cerraduras o descubrimiento de sus claves para sustraer su contenido, sea en el lugar del robo o fuera del mismo.
4. Uso de llaves falsas.
5. Inutilización de sistemas específicos de alarma o guarda.

Bien jurídico protegido:

Tipo objetivo:

Medios utilizados:

3. ESCÁNDALO EN LA COSTA

3.1. Lee

Observa las diferencias entre los siguientes tipos delictivos:

Artículo 419.: La autoridad o funcionario público que, en provecho propio o de un tercero, solicitare o recibiere, por sí o por persona interpuesta, dádiva o presente o aceptare ofrecimiento o promesa para realizar en el ejercicio de su cargo una acción u omisión constitutivas de delito (...)

COHECHO

**TRÁFICO DE
INFLUENCIAS**

Artículo 428.: El funcionario público o autoridad que influyere en otro funcionario público o autoridad prevaleándose del ejercicio de las facultades de su cargo o de cualquier otra situación derivada de su relación personal o jerárquica con éste o con otro funcionario o autoridad para conseguir una resolución que le pueda generar directa o indirectamente un beneficio económico para sí o para un tercero (...)

3.2. Lee

Observa los siguientes titulares de prensa

Detenido el asesor de urbanismo del Ayuntamiento de Marchica por un presunto delito de corrupción urbanística

Merino reconoce haber recibido sobornos de empresarios de la construcción a cambio de conceder licencias

Juan Adolfo Merino, asesor de urbanismo en Marchica, cerebro de la trama en la que participaron varios concejales del Ayuntamiento

Ahora opina sobre los hechos de los que se habla y relaciónalos con los tipos delictivos que acabas de estudiar

3.3. Exprésate

Responde a las siguientes preguntas.

¿Quién es el sujeto activo en los delitos de cohecho y tráfico de influencias?

¿En qué consiste la acción en cada caso?

A tu juicio, ¿sería posible la comisión culposa?

4. DESARMANDO UN COMANDO

4.1. Lee

Artículo 571.: Los que perteneciendo, actuando al servicio o colaborando con bandas armadas, organizaciones o grupos cuya finalidad sea la de subvertir el orden constitucional o alterar gravemente la paz pública (...).

4.2. Escucha

En el juicio a los etarras que asesinaron a su esposo, declara Doña María Mújica, viuda de un concejal de un ayuntamiento del País Vasco.

4.3. Escribe

Con la información que tienes, redacta un atestado relatando qué sucedió aquella mañana

4.4. Lee

Observa este extracto de un artículo sobre un integrante de ETA.



Continúa la búsqueda del etarra [Antonio Troitiño](#), que sigue [en paradero desconocido](#), oficialmente [en busca y captura internacional](#), tras ser [excarcelado](#) por la Audiencia Nacional. Las fuerzas de seguridad han **ampliado su dispositivo** que inicialmente se centró en el País Vasco Francés, porque allí vive parte de la familia de etarra, y su abogado. Pero su rastro se ha perdido. Además, las fuerzas antiterroristas no descartan que haya podido entrar en contacto con la red [clandestina](#) de ETA, y haya huido a Irlanda o Sudamérica, según informa TVE. (RTVE.ES)

Paradero:
Lugar o sitio

Excarcelar:
Liberar,
poner en
...

Clandestina:
Secreta,
oculta.

4.5. Practica

- ¿Qué supone que Antonio Troitiño esté en paradero desconocido?
- ¿Quiénes piensas que son las fuerzas antiterroristas?
- ¿Dónde se piensa que puede encontrarse Troitiño? ¿Por qué?

4.6. Lee

Observa el siguiente artículo

Un comando de ETA roba material para falsificar documentos de identidad

Tres encapuchados se llevaron impresoras y 6.000 tarjetas de una empresa en el centro de Francia

Un comando formado por dos hombres y una mujer encapuchados, que dijeron ser militantes de ETA, asaltó a última hora del lunes una empresa del centro de Francia en la que se apoderaron de material electrónico e informático para confeccionar tarjetas de crédito, per-

misos de conducir y documentos con los que burlar los controles de seguridad. Los atracadores, que encañonaron al director, se llevaron una veintena de impresoras, unas 6.000 tarjetas de plástico y programas informáticos para imprimirlas.

FERNANDO ITURRIBARRIA P24

*Encapuchado:
Con la cara*

*Encañonar:
Apuntar con un
arma de fuego.*

4. 7. Practica

Ahora expresa lo mismo con tus propias palabras.

A continuación escribe un artículo similar relatando la detención del comando de ETA.

5. MOTÍN EN EL CENTRO PENITENCIARIO

5.1. Escucha

Una cadena radiofónica informa acerca de unos incidentes en una prisión española.

La pasada noche un grupo de internos del Centro Penitenciario de Alcalá Meco perpetraron un motín, durante el cual retuvieron durante más de doce horas a tres funcionarios de prisiones.

Según fuentes policiales, el suceso comenzó en torno a las 18.00 horas en el módulo de presos conflictivos del establecimiento penitenciario, cuando los reclusos secuestraron a tres funcionarios, a quienes amenazaron con objetos punzantes.

A partir de entonces se abrió un largo proceso negociador en el cual participaron activamente los funcionarios retenidos, así como miembros de la unidad de apoyo especializada de la Guardia Civil.

Entre las demandas de los amotinados figuraban que se les suministraran pastillas tranquilizantes y contacto telefónico directo con sus familiares.

La situación fue dada por controlada por las autoridades poco después de las diez de la noche, mientras que sobre la medianoche fue liberado el primero de los funcionarios; el segundo lo hizo media hora más tarde, y ninguno de los dos presentaba daños físicos.

La negociación se alargó hasta las seis de la mañana, cuando el tercer y último rehén abandonaba, también ileso, el módulo donde había permanecido retenido y maniatado todo el tiempo.

*Perpetrar:
Cometer un delito*

*Motín:
Movimiento*

5.2. Lee

Observa la clasificación de las penas en Derecho Penal Español

Penas graves que son aquellas que consisten en:

- Prisión por un tiempo superior a 3 años.
- Suspensión de empleo o cargo público durante más de 3 años.
- Privación del derecho a conducir vehículos a motor y ciclomotores por más de 6 años.
- Privación del derecho a la tener y llevar armas durante más de 6 años. La privación del derecho a residir en o visitar un determinado lugar durante más de 3 años.

Penas **menos graves** que pueden suponer:

- Prisión de 6 meses a 3 años.
- Inhabilitaciones especiales de hasta 3 años.
- Suspensión de empleo o cargo público hasta 3 años.
- La privación del derecho a conducir vehículos a motor y ciclomotores por 1 año y 1 día hasta 6 años.
- Privación del derecho a la tener y llevar armas entre 1 año y 1 día hasta 6 años.
- Privación del derecho a residir en o visitar un determinado lugar por un tiempo comprendido entre 6 meses y 3 años.
- Multa de más de 12 meses.
- Arresto de siete a 24 fines de semana.
- Trabajos en beneficio de la comunidad de 96 a 384 horas.

Penas leves que consisten en:

- Privación del derecho a conducir vehículos a motor y ciclomotores de 3 meses a 1 año.
- Privación del derecho a la tener y llevar armas por un tiempo de 3 meses a 1 año.
- Multa de 5 días a 2 meses.
- Arresto de 1 a 6 fines de semana.
- Trabajos en beneficio de la comunidad de 16 a 96 horas.
- Responsabilidad personal subsidiaria por impago de multa.

5.3. Practica

Argumenta qué tipo de pena es cada una de las siguientes:

***Prestigioso abogado,
condenado a siete años
de prisión por fraude***

*Me han condenado a arresto de
ocho fines de semana y privación
del derecho a conducir*

Muchos delitos de los
menores de edad se
castigan con trabajos
para la comunidad.

5.4. Con la ayuda del cuadro, clasifica los siguientes delitos:

***hurto – asesinato – prevaricación – cohecho – detenciones ilegales – aborto –
robo – malversación – amenazas - homicidio – coacciones – estafa***

DELITOS CONTRA LA VIDA	DELITOS CONTRA EL PATRIMONIO	DELITOS CONTRA LA LIBERTAD PERSONAL	DELITOS CONTRA LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

5.5. Lee

Señala qué significan las siguientes expresiones utilizadas en Derecho Penal:

a. Con alevosía

1.

***De acuerdo con
otro u otros***

b. En connivencia

2.

Con conocimiento

c. A sabiendas

3.

A traición

d. Con agravante

4.

***Circunstancia que
hace más grave***

e. en grado de tentativa

5.

No consumado

5.6. Practica

Ahora completa el siguiente texto con las expresiones del ejercicio anterior

El autor de los hechos, que lo fue con su hermano, está acusado de un delito de asesinato ,de nocturnidad y , pues atacó a la víctima de que no podía defenderse, por encontrarse impedida en una silla de ruedas.

5.7. Practica

En tu opinión, ¿qué delito se ha producido en cada caso? Argumenta tu respuesta. Presta atención a la acción, al tipo objetivo y al tipo subjetivo. Finalmente relaciona los hechos con el texto del artículo del Código Penal.

a.

Dña. M. C. P. caminaba por un parque de la capital, cuando fue asaltada por un hombre de mediana edad, quien, sin su consentimiento y ejerciendo violencia, le realizó diversos tocamientos en pechos y genitales. Doña M.C.P. pudo huir tras practicar en los testículos de su agresor una patada de karate.

1.

LESIONES

2.

AGRESIÓN
SEXUAL

3.

OMISIÓN
DEL
DEBER
DE

b.

Don L.M.F. circulaba con su motocicleta cuando contempla cómo el coche que circula delante de él sufre un aparatoso accidente. Las personas que se encontraban en su interior, aún con vida, pedían ayuda con insistencia. Don L.M.F., que acudía a una entrevista de trabajo, solamente aminoró la marcha pero no se detuvo.

Artículo 195.: 1. El que no socorriere a una persona que se halle desamparada y en peligro manifiesto y grave, cuando pudiese hacerlo sin riesgo propio ni de terceros, será castigado con la pena de multa .de tres a doce meses.

C.

Don F. P.S. se encontraba en un establecimiento público viendo la emisión de un partido de fútbol, cuando, en la celebración de uno de los goles, tuvo un enfrentamiento verbal con otro de los clientes del establecimiento, Don S.O.S. hincha del equipo rival. Éste último le agredió sujetándolo por el cuello, a lo que Don F.P.S. respondió con un puñetazo en el rostro de su agresor. Como consecuencia de dicho golpe, Don F.P.S. le produjo a Don S.O.S. la fractura de los huesos propios de la nariz.

Art. 147: 1. El que, por cualquier medio o procedimiento, causare a otro una lesión que menoscabe su integridad corporal o su salud física o mental, será castigado como reo del delito de lesiones.

**Un receso, por favor
Comenta la siguiente imagen**



6. CASO PRÁCTICO FINAL

Doña María Rossi, soltera y de 25 años de edad, acude a su despacho profesional y, entre sollozos, le expone los siguientes hechos:

El lunes por la noche, cuando volvía de mi trabajo en unos grandes almacenes y estaba ya abriendo la puerta del portal de mi domicilio, fui empujada y amenazada por un sujeto, a quien inicialmente no pude verle el rostro y que, mientras exhibía una navaja con gesto amenazador me susurró al oído que “iba en serio”.

Me agarró fuertemente del brazo introduciéndome en el ascensor y poniéndome la navaja en el cuello. A continuación intentó subirme la falda. Fue entonces cuando se abrió la puerta del ascensor y apareció un vecino, ante lo que el individuo se asustó y se dio a la fuga, no sin antes dirigirme una última mirada amenazante. Hasta ese momento no había podido ver la cara de aquel sujeto: es el jefe de mi departamento en los grandes almacenes donde trabajo.

A la vista de los hechos expuestos debe redactar la resolución del caso siguiendo para ello las siguientes pautas:

Comprensión del supuesto de hecho.

- 1) Existencia de comportamiento humano.*
- 2) Selección de los elementos fácticos.*
- 3) Personas involucradas.*
- 4) Lugar donde tuvieron lugar los hechos.*
- 5) Modalidad de la acción.*
- 6) Determinación del tipo de delito.*

Análisis jurídico penal del caso.

- 1) Instrumentos jurídicos empleados:*

- **Legislación aplicable.**
- **Jurisprudencia existente.**
- **Doctrina (libros, manuales, artículos...)**

2) Estudio de las circunstancias del caso:

- **Existencia de la acción.**
- **Determinación de la conducta como típica.**
- **Determinación de la acción como antijurídica.**
- **Concreción de la culpabilidad.**
- **Establecimiento de la punibilidad de la acción.**
- **Determinación y justificación del título de imputación (grado de autoría y participación).**
- **Comprobación de la ejecución, esto es, si el delito ha sido o no consumado (íter criminis).**

7. AUTOEVALUACIÓN

1) El Derecho Penal:

- a) *Regula las relaciones entre el autor material y el sujeto pasivo.*
- b) *Es un sector del ordenamiento jurídico al que le corresponde la tarea de proteger los intereses vitales fundamentales del individuo y la comunidad.*
- a) *Es una disciplina dependiente del Derecho Procesal.*

2) El delito:

- a) *Es la consecuencia jurídica de la pena.*
- b) *Ha variado históricamente en función de las distintas teorías.*
- c) *Puede definirse como la conducta que lesiona o pone en peligro un bien jurídico y constituye una grave infracción de las normas de la Ética Social o del orden político o económico de la sociedad.*

3) La pena:

- a) *Es la consecuencia jurídica del delito.*
- b) *Debe siempre buscar fines preventivos.*
- c) *La pena es la más leve de las sanciones del ordenamiento jurídico.*

4) El Código Penal español:

- a) *Consta de 604 artículos.*
- b) *Es inferior al anterior.*
- c) *Ha sufrido varias modificaciones, la última operada por Ley 1/2015.*

5) El homicidio se define como:

- a) *La muerte de una persona a consecuencia de una acción realizada por otra, valiéndose de medios especialmente peligrosos o revelando especial maldad o peligrosidad.*
- b) *La muerte de un hombre por otro.*
- c) *La muerte de un hombre por medio de cualquier medio.*

6) En el aborto:

- a) *El bien jurídico protegido es la vida humana independiente.*
- b) *El sujeto activo solamente puede ser la madre.*

c) *Es posible la comisión por imprudencia.*

7) El término “amenaza”:

- a) *Hace referencia a la exteriorización, hecha por una persona a otra, del propósito de causarle a él, o a su familia, un mal en sus personas, honra o propiedad.*
- b) *Se refiere a la acción que consiste en impedir con violencia a otra persona lo que la Ley no prohíbe u obligarle a efectuar lo que no quiere.*
- c) *Hace referencia a la imputación de un delito hecha con conocimiento de su falsedad o temerario desprecio hacia la verdad.*

8) En el hurto:

- a) *El objeto material es siempre la “cosa inmueble ajena”.*
- b) *La acción consiste en apropiarse de las cosas muebles ajenas.*
- c) *El bien jurídico protegido no es la posesión.*

9) En el delito de prevaricación:

- a) *La acción consiste en dictar sentencia, auto o resolución definitiva injustos.*
- b) *El sujeto activo es cualquier funcionario público.*
- c) *No es necesaria la comisión “a sabiendas”.*

10) Los delitos de terrorismo:

- a) *Consisten en “subvertir el orden constitucional o alterar gravemente la paz pública”.*
- b) *No se relacionan necesariamente con la pertenencia a banda armada.*
- c) *No excluyen la comisión culposa.*

SOLUCIONARIO

1.2.

En el lugar de los hechos, a las 9 horas del día 1 de enero de 2012. , se procedió por la fuerza instructora a realizar la correspondiente INSPECCIÓN OCULAR, que reflejó los datos que a continuación se expresan:

En la habitación se apreciaba un gran desorden, cajones abiertos y enseres en el suelo.

Sobre el suelo de la estancia yacía el cuerpo sin vida de la víctima Don J.M.G. con claros signos de violencia y una herida de bala en el abdomen.

Se encontraron el casquillo de bala así como el impacto de un proyectil en el suelo de la estancia. Junto a la cómoda se apreció huella plantar de zapato femenino.

La billetera de la víctima se hallaba intacta en el cajón de la mesita de noche, por lo que se descartó el móvil del robo.

2.1.

(Se oye una sirena)

Agente: Buenas tardes, ¿Qué ha sucedido?

Señora: Pues yo iba por la acera, mirando los escaparates, cuando he escuchado cómo se acercaba una moto y de repente he sentido un tirón del bolso. Eran dos chicos jóvenes.

Agente: ¿Ha sufrido alguna lesión?

Señora: Sí, al tirar del bolso me he caído y me he hecho daño en la rodilla...

Agente: ¿Ha mediado alguna palabra con los asaltantes? ¿La han intimidado?

Señora: No, no... Todo ha pasado muy rápido, ni siquiera tuve tiempo de gritar. Cuando me di cuenta, ya estaba en el suelo y la moto se había ido...

Agente: ¿En algún momento vio las caras de los asaltantes? ¿Sería usted capaz de reconocerlos?

Señora: Ahora mismo, no sabría decirle... Estoy un poco nerviosa.

Agente: No se preocupe, cuando esté más tranquila pase usted por Comisaría y le enseñaremos algunas fotos de delincuentes habituales.

2.2.

HURTO: Bien jurídico protegido: la posesión; tipo objetivo: sustraer cosas muebles ajenas; tipo subjetivo: dolo.

ROBO: Bien jurídico protegido: la propiedad; tipo objetivo: sustraer cosas muebles ajenas; medios utilizados: fuerza en las cosas o violencia o intimidación en las personas.

4.2.

Jueza: Buenos días.

Dña. María: Buenos días, Señoría.,

Fiscal: Buenos días, Señora. ¿Puede usted decirnos si su marido, antes de su asesinato, fue amenazado por ETA?

Dña. María: Sí, fue amenazado constantemente.

Fiscal: Cuéntenos qué sucedió aquella mañana.

Dña. María: Mi marido salió muy temprano, como siempre y, nada más cerrar la puerta del coche, oí una explosión. Y... yo ya me imaginé lo que había pasado...

Fiscal: Gracias Señora, no hay más preguntas.

5.4.

hurto – asesinato – prevaricación – cohecho – detenciones ilegales – aborto – robo – malversación – amenazas - homicidio – coacciones - estafa

DELITOS CONTRA LA VIDA	DELITOS CONTRA EL PATRIMONIO	DELITOS CONTRA LA LIBERTAD PERSONAL	DELITOS CONTRA LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
<i>asesinato</i>	<i>hurto</i>	<i>detenciones ilegales</i>	<i>prevaricación</i>
<i>aborto</i>	<i>robo</i>	<i>amenazas</i>	<i>cohecho</i>
<i>homicidio</i>	<i>estafa</i>	<i>coacciones</i>	<i>malversación</i>

5.5.**a.3.; b.1.; c.2.; d.4.; e.5.****5.6.**

El autor de los hechos, que lo fue **en connivencia** con su hermano, está acusado de un delito de asesinato **en grado de tentativa, con agravante** de nocturnidad y **alevosía**, pues atacó a la víctima **a sabiendas** de que no podía defenderse, por encontrarse impedida en una silla de ruedas.

5.7.**a.2. Artículo 178.; b.3. Artículo 195; c.1. Artículo 147****7. AUTOEVALUACIÓN****1.b ; 2.c ; 3.a ; 4.c ; 5.b ; 6.c ; 7.a ; 8.b ; 9.a ; 10.a**

Conclusiones



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Si partíamos de la hipótesis de que las lenguas de especialidad, y concretamente la enseñanza/aprendizaje de español jurídico, necesitaban de un tratamiento integral y coherente que pudiera satisfacer las necesidades de aprendizaje de los discentes, y que para ello debíamos concebirlas como un área diferenciada de ELE, hemos llegado a la conclusión –aunque posteriormente expongamos los argumentos en los que nos basamos– de que estos elementos son claves para así culminar con éxito este tipo de docencia: Hemos constatado cómo se ha ido progresando en esta concepción de la enseñanza/aprendizaje de EFE pero que aún quedan muchas tareas por realizar para que se llegue a cumplir esta hipótesis. Insistimos en que tenemos que ser aún más conscientes –nosotros como docentes y especialmente las instituciones, dejando al margen la excelente labor del Instituto Cervantes– del gran potencial que tiene la enseñanza/aprendizaje de EFE porque el perfil y las necesidades del estudiante de español del siglo XXI han evolucionando y se fundan en una demanda de aprendizaje de idiomas más práctico y focalizado en el desarrollo profesional. Sin embargo, podemos apreciar la falta de iniciativa o de conciencia de este potencial cuando nos encontramos, por ejemplo, con información deficiente o incluso inexistente sobre el número de estudiantes de español que realizan cursos de EFE y de aquellos que los realizarían porque tienen intereses en ellos, por lo tanto es evidente la ausencia de un estudio sistemático, exhaustivo y continuo sobre el perfil y las necesidades de los estudiantes de español actual. Igualmente es patente la ausencia de acuerdos entre la empresa pública y privada para ofertar y comercializar adecuadamente este tipo de cursos y que por sus características necesita obligatoriamente este tipo de colaboración.

Esta necesidad de avanzar en los nuevos caminos de la enseñanza del español se hace aún más imperiosa si, como sabemos, ya partíamos de un retraso de veinte años con respecto a la enseñanza del inglés con fines específicos; y, a pesar de ello, la situación en parte se mantiene: es decir, parece que existe cierto inmovilismo en la oferta formativa, especialmente en los centros privados de enseñanza, en pro de la innovación y de la promoción de los cursos de lenguas de especialidad, fruto quizá de cierta inercia en la que parece que la situación de la enseñanza del español se encuentra debido a un aparente estado de gracia. Según nuestro punto de vista, no basta con esto, es necesario realizar una apuesta decidida por el futuro, una apuesta integral. Nos avala la concepción de la enseñanza del español del siglo XXI que ya está empezando a lanzar el Instituto Cervantes. Si tomamos esta institución –como tiene que ser por

derecho— como referente de los posibles cambios del español, es ya una realidad que el IC ha apostado decididamente por los “cursos especiales” (DELE, didáctica, español para niños, español a mediada para empresas y, por supuesto, español con fines profesionales). Reflejo de este interés por el futuro de la enseñanza del español por parte del IC y de su puesta por la enseñanza/aprendizaje con fines específicos es la publicación de la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012), que cubre un gran hueco teórico que hasta hace unos años estaba muy presente en la enseñanza de EFE. Consecuencia de esta falta de base teórica —no así en la enseñanza de ELE— ha sido el eclecticismo y la dispersión. Ahora, en cambio, el presente y el futuro se presentan con unas bases teóricas más coherentes y consistentes que las anteriores. Bases que pierden su sentido si no ven su reflejo en el aula, como esperamos que así sea en los próximos años. En la actualidad pensamos que, si se toma consciencia de la evolución y de la importancia de la especialización en la enseñanza del español, favorecerá sin duda el prestigio con el que ya cuenta la enseñanza de nuestra lengua. El desaprovechar esta oportunidad es desestimar parte del futuro en el aprendizaje del español y no solo desde el punto de vista educativo sino también económico.

Concluimos en este sentido que tenemos que cambiar la concepción de la enseñanza de idiomas mediante los parámetros de la estandarización. Si reflexionamos vemos cada vez con mayor frecuencia que los estudiantes de idiomas se van uniendo en grupos sociales y/o profesionales (enseñanza de español a niños/adolescentes/senior/universitarios o profesionales etc.). Como consecuencia, esta homogeneización del grupo por necesidades de aprendizaje concretas conlleva una serie de consecuencias que afectan a todo el proceso. De este modo, el docente se tendrá que especializar en las características y necesidades de cada grupo particular de estudiantes: pensamos que, de igual modo que un docente de español jurídico debe ser especialista en este ámbito particular, también un docente de didáctica es especialista en un área muy restringida de la enseñanza de español, con la salvedad de que no deja de ser profesor de ELE, por lo tanto el docente especializado será un profesional más polivalente y reconocido. En definitiva, parece claro que nuestro objetivo pasa por reconocer las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos y satisfacer estas necesidades a través de programas que se adecuen a sus características como grupo.

Concluimos, por lo tanto, sobre la hipótesis que nos planteábamos al principio de que estamos iniciando este nuevo camino en el tratamiento de la enseñanza/aprendizaje de EFE y que, aunque de forma muy lenta, pensamos que está comenzando una nueva etapa en la que, si se toma conciencia de su importancia, la enseñanza de EFE y de español del derecho puede empezar a desarrollarse plenamente.

Centrándonos en los argumentos que nos han llevado a estas primeras reflexiones y basándonos en la investigación que hemos llevado a cabo, tenemos que recordar cuál era nuestro objetivo principal que presentamos en la introducción, esto es, “conocer los planteamientos teóricos y prácticos más relevantes en la enseñanza/aprendizaje del español jurídico como una de las áreas de EFE para determinar de si se trata de un proceso coherente y adecuado a las necesidades de aprendizaje de los discentes”, para llegar a este objetivo general planteamos una serie de objetivos específicos. Sin embargo, antes de recoger las conclusiones generales, vamos a presentar las consideraciones particulares a la luz de los datos obtenidos en cada uno de los capítulos para presentar finalmente y de forma más sintética los objetivos específicos y sus conclusiones.

En el capítulo primero sentamos las bases teórico-metodológicas de la enseñanza/aprendizaje de la lengua para fines específicos. Es, sin duda, no solo el capítulo más extenso sino también el que más contenido teórico presenta. En él hemos analizado aquellos aspectos más relevantes: la situación actual de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad pero, para comprender su estado actual, nos hemos remontado a los orígenes –la enseñanza/aprendizaje del inglés con fines específicos–, analizando las causas del nacimiento de una enseñanza de idiomas especializada. Hemos llegado ya a una primera conclusión que tiene que ver con la correspondencia que se establece entre el ascenso en la demanda de un idioma concreto y las circunstancias históricas, políticas, y actualmente, económicas. Y nos hemos cuestionados que estas circunstancias, en la actualidad favorables a la enseñanza de español, se estén aprovechando en toda su potencialidad para el EFE. Por otra parte, hemos analizado la evolución en la concepción de las denominadas “lenguas de especialidad”, así como cuál sería el perfil más adecuado del docente para su enseñanza. Hemos podido apreciar cómo de una concepción más simple de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de especialidad se está pasando a otra mucho más compleja y que, como consecuencia, se está diseñando el perfil del docente desde unos parámetros bastantes exigentes en cuanto a su formación. Sobre el docente de EFE, y

partiendo de su carácter eminentemente multidisciplinar, hemos comprobado que la formación académica de este se hace necesariamente más abierta que la que se ha dado tradicionalmente en ELE, aspecto que nos parece absolutamente necesario y que consideramos un reto para el filólogo que opte por ser no solo profesor de español sino también y, además, profesor de español con fines específicos.

Por otra parte, hemos querido investigar con qué soportes teóricos cuenta en la actualidad el profesor de EFE –y situándonos en la perspectiva de ELE en la que esos soportes están claramente identificados– hemos llegado a la conclusión de que las bases teóricas son realmente decepcionantes en los documentos europeos en los que la enseñanza de las lenguas de especialidad no han sido tratadas de forma independiente. Sin embargo, hemos puesto de relieve no solo en este capítulo sino de forma transversal en nuestro trabajo de investigación la importancia de la publicación de la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) del IC para la enseñanza de EFE, documento que en la actualidad se presenta como la única herramienta de trabajo para el docente de lenguas de especialidad. Esperamos y deseamos que en los próximos años el Consejo de Europa realice un documento paralelo al del *MCER* pero para las lenguas de especialidad, reconociendo entre otros aspectos los niveles de competencia restringida que evidentemente pueden ser diferentes a los niveles de competencia general. En relación con este tema, la falta de unificación de criterios por la ausencia de un documento europeo, hemos realizado un estudio diacrónico y sincrónico sobre la metodología de EFE, llegando a la conclusión de que existe cierta dispersión en las propuestas señaladas, una falta de coherencia lógica ante la ausencia de criterios institucionales unificados, sin embargo hemos considerado la propuesta del IC, a través de la *Guía*, como la opción más adecuada a la enseñanza/aprendizaje de EFE ya que, por una parte, partimos de un documento que nos ofrece la base teórica y, por otra parte, la concepción de la enseñanza/aprendizaje bajo el enfoque curricular nos parece una perspectiva que dota de coherencia y sentido íntegro a todo el proceso, además de que resulta ser la opción más adecuada por su flexibilidad y por la relevancia del análisis de necesidades, aspecto fundamental en la enseñanza de EFE. Por este motivo, en el Capítulo 3, cuando presentamos el enfoque metodológico más adecuado para satisfacer el proceso de enseñanza/aprendizaje del español del derecho, desarrollamos los planteamientos teóricos presentados en la *Guía* en relación con esta lengua de especialidad y de una forma práctica.

Por último, las conclusiones a las que hemos llegado en este capítulo queremos avalarlas con los puntos de vista de otros autores que a lo largo de nuestra investigación han puesto de relieve ciertas cuestiones que hemos mencionado anteriormente. En este sentido destacamos las palabras de S. Pastor Cesteros, quien reconoce que:

Uno de los aspectos de la enseñanza de segundas lenguas que más se está desarrollando en la actualidad es probablemente la programación de cursos destinados a obtener unos fines específicos dentro de la lengua meta. Este tipo de programas constituye un enfoque de la enseñanza de lenguas en que el contenido y los objetivos del mismo vienen determinados por las necesidades de comunicación de un grupo concreto de estudiantes. De este modo, contrastan con aquellos programas que tienen como objetivo el aprendizaje de niveles generales de competencia comunicativa (2004: 301).

Desde nuestro punto de vista, esta es la gran diferencia entre la enseñanza de ELE y de EFE: un grupo de discentes que tienen unos mismos objetivos comunes y, sobre todo, unas mismas necesidades de aprendizaje que marcan y condicionan todos los aspectos relacionados con la enseñanza/aprendizaje con fines específicos. Ese tratamiento diferente de todos los elementos implicados en el proceso marcará un antes y un después de la enseñanza de EFE.

Igualmente, nos han resultado muy esclarecedoras las palabras de otros autores que aparecieron en el N. 12 de la revista *MarcoELE* (2009) donde se les preguntaba por distintos aspectos relacionados con ELE con motivo del aniversario de la especialidad del Español como Lengua Extranjera que estableció el IC para ese año. Destacamos esta entrevista porque, a pesar de que son autores y docentes relacionados con ELE y no exclusivamente con EFE, se realizaban las mismas preguntas a todos ellos: *¿Qué ha pasado durante estos 25 años? ¿Qué no ha pasado y debería haber pasado? ¿Cuáles son las perspectivas de futuro?* Nos parecen muy reveladoras y significativas, dada la importancia en el mundo ELE de las personas entrevistadas, algunas de las respuestas. Veamos varias de estas opiniones:

Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona): “En la etapa de adulto que ahora empieza, seguramente el ELE debería avanzar en el ámbito de los lenguajes de especialidad, donde todavía hay escaso desarrollo curricular, formativo y didáctico. Necesitamos corpus actuales y extensos de textos orales y escritos de diferentes ámbitos de especialización (comercio, negocios, economía, justicia, etc.) que puedan servirnos de base para construir una enseñanza más verosímil y centrada en usos auténticos”.

Álvaro García Santa-Cecilia (Jefe del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes): “veinticinco años de avance significativo y de feliz confluencia de los esfuerzos de distintos sectores; Las nuevas promociones de profesores han recibido una amplia y adecuada formación académica, pero falta la investigación aplicada y una experimentación didáctica que plantee retos y desarrollos específicos de ELE. Una plataforma adecuada para esto propiciaría el desarrollo de una línea de avance hacia un nivel más alto de profesionalización”.

Lourdes Miquel (EOI Barcelona): “Es evidente que uno de los desafíos futuros es la formación inicial de los docentes tanto de ELE como de L2 para que los profesores salgan de la universidad siendo verdaderos especialistas, que luego disfrutan de oferta de formación permanente. Pero si eso es una propuesta de futuro, sí quisiera dejar constancia de que, de la ingente cantidad de oferta formativa que hay en ELE en la actualidad, es escasísima la que se dedica a la didáctica del español como L2, al debate sobre la alfabetización y L2 y a cómo formar profesores de distintas áreas curriculares en relación con la enseñanza de lenguas con fines específicos (...)”.

Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca): “La enseñanza de ELE, tanto en su formación como en su práctica, se ha ido especializando; ha pasado de ser un *totum revolutum* a llevarse a cabo, en numerosas ocasiones, en cursos especializados de destrezas, vocabulario, fines específicos, etc”.

Parece que la enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos tiene muy buenas perspectivas es algo que hemos avalado a través de las diferentes opiniones y datos expuestos. Ahora bien para saber aprovechar esta oportunidad en todo su potencial debemos acometer el proceso desde el punto de vista académico y económico, a través de una colaboración entre entidades públicas y privadas. Cuestión que estuvo muy clara en el caso del inglés y que no lo está tanto para el español.

Avanzando en nuestra investigación llegamos al segundo capítulo, dedicado a la Lingüística Aplicada a la Didáctica de EFE. En él nos hemos centrado en analizar cuál sería el modelo didáctico más adecuado para la enseñanza con fines específicos. Hemos partido de que en la actualidad y dadas las características propias y peculiares de este tipo de enseñanza solo se podía desarrollar su didáctica desde un punto de vista multidisciplinar y práctico, por este motivo desde un principio optamos por el desarrollo de una didáctica de EFE desde la Lingüística Aplicada. Así, y bajo las premisas apuntadas por E. Alcaraz Varó sobre lo que denominó la “Tercera Didáctica”, hemos

ampliado esta perspectiva de una didáctica diferencia para la enseñanza/aprendizaje de EFE. Las conclusiones a las que hemos llegado en este capítulo son: la relevancia de la concepción de discurso, texto y género; la importancia de la Pragmática; el desarrollo de las destrezas y de las estrategias bajo la idea de un lenguaje en uso; o la concepción de la competencia discursiva entre otros aspectos. Sin embargo, y siempre que hablamos de didáctica desde el punto de vista teórico, las conclusiones a las que lleguemos no se completan o no cobran sentido, según nuestro punto de vista, si no es mediante las propuestas prácticas. Por este motivo, a lo largo del capítulo hemos presentado una serie de actividades que plasmaban estos aspectos teóricos (como ha sido el análisis de necesidades mediante la elaboración de un cuestionario o la presentación de textos auténticos mediante el trabajo con el testamento) y, sobre todo, nuestra respuesta a la investigación de la Lingüística Aplicada a la didáctica de EFE se ha visto reflejada en la propuesta de cuatro unidades didácticas del español del derecho.

En el capítulo tercero iniciamos la segunda parte de nuestro trabajo de investigación; en ella nos hemos centrado en el estudio de una de las variantes de EFE como es la del español jurídico. El método que hemos seguido para la estructuración del capítulo ha sido presentar los temas anteriormente expuestos para EFE pero aplicados al español jurídico. Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- En cuanto a la enseñanza/aprendizaje actual del español jurídico se trata de un tipo de enseñanza cuya demanda va en ascenso pero que a su vez cuenta con más dificultades para su internacionalización ya que, y a diferencia de la economía, se trata de instituciones muy arraigadas en la cultura e identidad de cada país y son escasas las instituciones jurídicas supranacionales. Por este motivo, su demanda está más limitada o es minoritaria.
- En relación con otras lenguas de especialidad, el español jurídico presenta una enseñanza más complicada ya que consideramos que no solo se produce el aprendizaje de un discurso diferenciado sino también originado en un contexto muy determinado como es el ordenamiento jurídico español, es decir, dentro de un sistema particular. Este aspecto, y la dificultad de esta lengua de especialidad, nos han llevado a dos conclusiones: por una parte, a la consideración de un cambio de denominación, ya que representa de forma más exacta nuestra concepción de este tipo de enseñanza la denominación de “español del derecho”

que la tradicional de “español jurídico” que se puede interpretar –como así pensamos que se ha hecho, al menos, en el origen de su enseñanza–, como el aprendizaje del léxico jurídico; por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, hemos realizado un estudio sobre los perfiles de los docentes de español del derecho, cuyos datos nos han llevado a una serie de reflexiones: aparecen diferentes formaciones universitarias pero que el perfil más recurrente es el de licenciado en derecho. Por la tanto, concluimos que dentro de las lenguas de especialidad y por su complejidad la enseñanza/aprendizaje del español del derecho se presenta especialmente complicada para el filólogo, el reto es mucho mayor que la enseñanza de otro EFE.

- Finalmente, hemos concluido en este capítulo que la perspectiva del análisis del discurso jurídico tiene que realizarse desde un punto de vista supraoracional. Que debemos partir de la Teoría del discurso y de la Teoría de los géneros para la integración adecuada y coherente de lenguaje jurídico y del sistema jurídico. Asimismo, la investigación sobre el discurso jurídico nos ha llevado a una sorprendente conclusión: su ausencia en los planes de estudio de las Facultades de Derecho. Por lo tanto, nos parece que la necesidad de seguir investigando en la interrelación de dos disciplinas como la Filología y el Derecho, y de los mecanismos lingüísticos que se originan en nuestro ordenamiento jurídico, resulta de especial relevancia no solo para los estudiantes no nativos sino también para los nativos.

En el cuarto capítulo hemos realizado una comparativa de los manuales de EFE y los de español jurídico específicamente; y hemos llegado a la conclusión de que, si bien se trata de una edición limitada y hasta minoritaria de los segundos dentro de los manuales de EFE, sí ha sido muy revelador que un alto porcentaje de estos manuales se han publicado en los últimos cinco años, lo que sin duda interpretamos y relacionamos directamente con un ascenso en la demanda de estos cursos.

En relación con los manuales de español jurídico que existen en el mercado en la actualidad, hemos comprobado cómo los contenidos se han ido progresivamente presentando de forma cada vez más interrelacionados, y que de forma progresiva se han ido incorporando los nuevos conceptos didácticos a la enseñanza de español jurídico. En

este sentido existe una gran diferencia entre el primer y el último manual editado, donde ya se plasma la concepción del español jurídico como una enseñanza interdisciplinar.

En el quinto capítulo, como ha sido uno de nuestros proyectos iniciales, hemos plasmado los planteamientos teóricos desarrollados a lo largo de todo nuestro trabajo de investigación en nuestra personal visión de cómo entendemos la enseñanza/aprendizaje del español del derecho a través de la presentación de cuatro propuestas didácticas. De este capítulo nos sentimos, por otra parte, doblemente satisfechos del trabajo realizado porque vemos reflejada la labor investigadora en unas unidades que tienen como finalidad la mejora de la docencia. De este modo, las propuestas teóricas tienen su reflejo en la práctica ya que es este objetivo, según nuestro punto de vista, el que debe mover siempre a los docentes, especialmente al docente de EFE.

Una vez hemos presentado de forma más detallada las conclusiones de cada uno de los capítulos queremos por último presentar de forma escueta pero significativa, como anunciamos al principio, las conclusiones a las que hemos llegado para cada uno de los objetivos específicos que nos propusimos al inicio de nuestro trabajo de investigación:

1. *Analizar la situación actual de la enseñanza de EFE, así como los datos sobre su demanda actual.*

Se desconocen los datos objetivos tanto sobre su situación actual como sobre su demanda. La conclusión a la que llegamos es que existe una demanda actual más potencial que real.

2. *Rastrear aquellas herramientas teóricas de las que dispone el docente para realizar un proceso de enseñanza/aprendizaje coherente e íntegro.*

Las herramientas son escasas a nivel europeo y en el ámbito del español disponemos de un documento que nos proporciona esa base, pero reconocemos que es totalmente imprescindible un documento oficial a nivel europeo que nos proporcione unas directrices comunes y homogéneas así como herramientas tan básicas en la enseñanza de idiomas como el reconocimiento de los niveles de competencia parcial o restringida que tienen nuestros alumnos y cuyo reconocimiento resulta básico en su currículo formativo y profesional.

3. *Actualizar la concepción sobre las características idóneas del docente de español con fines específicos y del docente del español jurídico.*

La docencia del EFE y del español jurídico se abre a nuevos perfiles pero en cualquier caso se constata su alta exigencia en la formación del profesorado. Exigencias que son lógicas como especialistas en un área de conocimiento delimitado.

4. *Cuestionar la denominación de esta lengua de especialidad, el español jurídico y plantearnos que si tras la concepción de una enseñanza que trascienda el léxico, proponer una denominación, el español del derecho, que se ajusta más a nuestra concepción de este tipo de enseñanza.*

Tras nuestro análisis y los argumentos aportados, reiteramos la importancia del cambio de denominación –de español jurídico a español del derecho– por lo que lleva implícita la denominación tradicional, esto es, la enseñanza del léxico mientras que español del derecho conlleva la enseñanza de un discurso originado en un sistema. Pensamos que hemos demostrado que la enseñanza/aprendizaje del español del derecho es mucho más que la enseñanza/aprendizaje del léxico, es, según nuestro planteamiento, la enseñanza/aprendizaje de un discurso, tanto oral como escrito, originado en un ordenamiento jurídico. De modo que el desconocimiento, o incluso el conocimiento parcial de las características de nuestro sistema jurídico, conlleva una enseñanza sesgada del español del derecho.

5. *Analizar desde una perspectiva actual de la didáctica, los manuales de español jurídico que existen en el mercado editorial y partiendo de las premisas anteriores, comprobar si estas se cumplían.*

Solo se ven reflejadas en los manuales más recientes, ya que son reflejo de las nuevas concepciones en el tratamiento de EFE. Podemos concluir que desde una perspectiva diacrónica de su análisis se ha evolucionado mucho en la presentación de los contenidos y que se ven reflejados en unos manuales, lo más recientes, donde es evidente la interdisciplinariedad propia de la enseñanza de EFE. No obstante, y en relación con las presentaciones gráficas de los manuales es generalizada una concepción monótona y poco motivadora: siendo este uno

de los aspectos donde más se puede avanzar y que nosotros hemos intentado plasmar en nuestras propuestas didácticas.

6. *Contribuir a la enseñanza de la interrelación de discurso jurídico y de sistema jurídico mediante la presentación de nuestras propias unidades didácticas que plasmasen nuestra concepción, tras los planteamientos teóricos expuestos anteriormente como los más adecuados. Y reflejar nuestra concepción de la enseñanza/aprendizaje del español jurídico.*

En las propuestas didácticas hemos puesto de manifiesto nuestra concepción de la enseñanza/aprendizaje del español del derecho así como el bagaje teórico que hemos adquirido con este trabajo de investigación. No obstante, también somos conscientes de aspectos que tenemos que desarrollar aún más, especialmente interesante nos parece el trabajo específico con los géneros orales, es decir, capacitar a nuestros estudiantes mediante la práctica y el aprendizaje explícito de las macroestructuras de los géneros orales en el desarrollo de la competencia oral jurídica.

Estas reflexiones finales sobre el trabajo realizado queremos cerrarlas reconociendo lo mucho que hemos aprendido en este largo camino, lo que tantos autores nos han enseñado con sus esclarecedoras palabras y lo que otros nos han hecho plantearnos ante nuestro desacuerdo; sin embargo, mediante el estudio de todos ellos, en definitiva nos hemos creado una concepción de lo que entendemos que tiene que ser la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos y, especialmente, la enseñanza/aprendizaje de español del derecho. Todos estos años de investigación nos han resultado siempre motivadores porque nuestro objetivo principal, más allá de lo puramente académico, ha sido mejorar nuestra base teórica para, en definitiva, ser mejores docentes. A partir de aquí y sin darnos plenamente por satisfechos, ya que sabemos que surgen otras líneas de investigación que expondremos a continuación, queremos reconocer lo apasionante que ha sido acceder a un conocimiento más profundo de esta área tan delimitada y característica de la enseñanza/aprendizaje de español como es su tratamiento como lengua de especialidad, así como la sensación de que aún quedan muchas cosas y muy interesantes por analizar para después llevar al aula.

Finalmente, queremos destacar como este trabajo de investigación ha propiciado a su vez una serie de inquietudes que se verán reflejadas en futuras líneas de investigación. Algunas de ellas como el conocimiento de los alumnos que realizan cursos de EFE en la actualidad, así como un estudio exhaustivo y sistemático para el análisis de las futuras necesidades de aprendizaje, realmente están fuera de nuestro alcance aunque nos parezcan sumamente importantes para los cursos de EFE. Otras, sin embargo, sí representan verdaderas líneas de investigación que suponen retos personales: entre ellas destacamos la aplicación de la Lingüística Aplicada a la realidad del aula y a la práctica docente; y por supuesto, pensamos que la investigación sobre el discurso jurídico y especialmente sobre los géneros orales es el tema que realmente nos parece sumamente interesante no solo para los discentes no nativos sino también para los nativos. Esperamos, una vez reconocidas nuestras inquietudes, seguir avanzando en nuestro conocimiento de la enseñanza/aprendizaje del español del derecho y contribuir a su desarrollo.

Bibliografía



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AA.VV. (1998): *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos* [Número monográfico, *Carabela*, 44].

ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

_____ (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París, Armand-Colin.

AGENDA DE LISBOA (2000), Consejo de Europa.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): “Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer”, *Frecuencia L*, 7, págs. 19-24.

_____ (1998): “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela* 44, Madrid, SGEL, págs. 5-29.

_____ (2000): “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 34-43.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004a): “Análisis de necesidades y diseño curricular”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 643-664.

_____ (2004b): “La enseñanza del español con fines profesionales”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 1.109-1.128.

_____ (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid, SGEL.

_____, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GALLARGO I. (2012): “La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos”, en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 13-38.

ALCARAZ VARÓ, E. (1994): *El Inglés Jurídico. Textos y Documentos*, Barcelona, Ariel.

_____ y MARTÍNEZ LINARES, M^a A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.

- _____ & HUGHES, B. (2002): *El español jurídico*, Barcelona, Ariel.
- _____ (2002): “La tercera didáctica de las lenguas extranjeras: Las lenguas de especialidad”, en SALABERRI RAMIRO, M^a S. (coord.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 95-120.
- _____ (2004): “El lenguaje profesional y académico”, en *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 91-114.
- _____ et al. (eds.) (2006): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel.
- _____, CAMPOS PARDILLOS, M.A y MIGUÉLEZ C. (2006): *El inglés jurídico norteamericano*, Barcelona, Ariel.
- BARALO OTTONELLO, M. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en Carabela 47 págs. 5-36.
- BATHIA, V. K. (2002): “Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures”, en Johns, A. M. (ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, págs. 279-284.
- _____ (2008): “Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desarrollos”, págs. 157-176.
- BAYO DELGADO, J. (2002): “El lenguaje forense: estructura y estilo” en BAYO DELGADO, J. (coord.), *Lenguaje Forense, Estudios de Derecho*, nº 32, Madrid: CGPJ, págs. 37-75.
- BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (1999): *¿Qué son las lenguas?*, Madrid, Alianza Editorial.
- BORJA ALBI, A. (2007): “Los géneros jurídicos”, en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel Lenguas Modernas, págs. 141-154.
- BRIZ GÓMEZ , A. (dir.); PONS BORDERÍA, S.; HIDALGO NAVARRO, A.; SANMARTÍN SÁEZ, J.; GONZÁLEZ GARCÍA V.; ESTELLÉS ARGUEDAS M^a; CABEDO NEBOT, A.; FOLCH ASINS M^a P.; MONTAÑEZ MESAS M^a P.; QUINTANILLA VÁZQUEZ P.; LÓPEZ-NAVARRO VIDAL E.; SÁNCHEZ MASÍÁ M.; RUIZ SANTABALBINA M.; VILLALBA IBÁÑEZ C; *Estudio de campo: El lenguaje jurídico escrito español. Ministerio de Justicia*.

BUENO HUDSON, R. (2013): “El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*.

BUENO LAJUSTICIA, M^a R (2003): *Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*, Madrid, Edita Proyectos Córydon.

CABRÉ CASTELLVÍ, M^a. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Ediciones Antártida.

_____, (1999): *La terminología: representación y comunicación*, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra.

_____, y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*, Madrid, Gredos.

CALVI, M^a. V. (2003): “El componente cultural en la enseñanza de español para fines específicos”, en Antonio, V. de et al., *Español para Fines Específicos, Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam, págs. 107-122.

_____ (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Madrid, Arco Libros.

CAMPOS PARDILLOS, M. A. (2007): “El lenguaje de las ciencias jurídicas: nuevos retos y nuevas visiones”, en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel Lenguas Modernas, págs. 155-166.

CASALMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

CAZORLA PRIETO, L. M. (2007): *El lenguaje jurídico actual*, Madrid, Aranzadi.

CERVERA RODRÍGUEZ, A. (2012): “El español de los negocios”, en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 75-118.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. ; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

CORDER, S.P. (1973/1992): *Introducción a la lingüística aplicada*, México, Limuse.

CUÉLLAR, M^a C. (1999): “¿Un marco metodológico específico para un discurso específico?, en HERNÁNDEZ E., BARRUECO, S. y SIERRA AYALA L. (coords.) *Lenguas para fines específicos VI: Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, pág. 179-186.

DE MIGUEL APARICIO, E. (2000): “El texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial”, *Revista de Lengua y Literatura Españolas*, 2, págs. 6-31.

ESCANDELL VIDAL, M^a. V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Madrid, UNED-Antropos.

_____ (2004): “Aportaciones de la Pragmática” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 179-198.

ESTEBAN RAMOS, D. (2005): *Los ejemplos en las gramáticas del español como lengua extranjera: Siglo de Oro*, Tesis doctoral, Málaga, Universidad de Málaga.

FAJARDO DOMÍNGUEZ, M. (2000): “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 194-200.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 715-736.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2011): “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER”, en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, N^o 12.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J.M. (2012): *Diccionario jurídico*, 6^a ed., Navarra, Editorial Aranzadi.

GARCÍA IZQUIERDO, I. (2007): “Los géneros jurídicos y las lenguas de especialidad, en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (edis.) *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel, págs. 119-125.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. (2001): “La enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en Gómez de Enterría Sánchez, J. (coord.), *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen, págs. 7-17.

_____ (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco/Libros.

GONZÁLEZ SALGADO, J. A. (2009): “El lenguaje jurídico del siglo XXI”, *Diario La Ley*, nº 7209 [en línea] Disponible en: <http://www.uria.com/docs/069salgado.pdf> y en <http://www.diariolaley.es>.

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J.M. (2008): *El lenguaje jurídico: estudio y propuesta didáctica* (Memoria dirigida por la profesora Graciela Vázquez). Universidad de Barcelona-Freie Universität Berlin.

_____ (2011): “El español jurídico: discursos profesional y académico”, en *Actas del IV Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 150-166.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2005): “Ejercitarás la competencia pragmática”, en *Actas del XVI ASELE*, Oviedo, págs. 25-44.

HERNÁNDEZ LONGAS, E. (1999): “El discurso de especialidad: ¿Una frontera entre la lengua común y las lenguas para fines específicos?” en HERNÁNDEZ E., BARRUECO, S. y SIERRA AYALA L. (coords.) *Lenguas para fines específicos VI: Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, pág. 147-152.

HERNANDO CUADRADO, L. A. (2003): *El lenguaje jurídico*, Madrid, Verbum.

HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1998): “Aproximación didáctica al español jurídico”, *Carabela*, 44, págs. 57-72.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: a learning centred approach*, Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, (tres volúmenes: A1/A2, B1/B2, C1/C2), Madrid, Instituto Cervantes.

_____, *Diccionario de términos clave de ELE*.

_____, *Anuario 2012 del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

_____, (2013): *Guía para el diseño de currículos especializados*, Madrid, Instituto Cervantes.

_____, *Anuario 2013 del instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

IZQUIERDO GARCÍA, I. (2007): “Los géneros y las lenguas de especialidad (I), en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel Lenguas Modernas, págs. 119-126.

KINDELÁN ECHEVARRÍA, M^a. P. (2002): “Panorama actual en torno a la cuestión del género: Proyección lingüística, sociocultural e ideológica de este concepto”, en *RESLA*, número 15, págs. 201-220.

LACORTE, M. (2007): “Lingüística aplicada del español: consideraciones generales”, en LACORTE, M (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros, págs. 17-46.

LLOBERA CÀNAVES, M. (2000): “Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: ideaciones y dimensión educativa”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 13-33.

LÓPEZ MORALES, H. (2002): “Nuevos caminos en la enseñanza del español para fines específicos: el caso U.S.”, en HERNÁNDEZ E. y SIERRA L. (coords.) *Lenguas para fines específicos VII: Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, pág. 3-8.

_____, (2007): “El futuro del español” en *El español en el mundo. Enciclopedia del español. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, págs. 476-491.

LUJÁN CASTRO, J. (2001): “La enseñanza de español como lengua extranjera en Europa: cifras de la situación actual y manifestaciones de los estudiantes”, en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid.

_____, (2002): “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuesta para su mejora”, en *Anuario 2002 del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988): *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.

MARIMÓN LLORCA, C. y SANTAMARÍA PÉREZ M^a. I. (2007): “Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico”, en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel Lenguas Modernas, págs. 127-140.

MARTÍN PERIS, E., SABATER, M^a L. y GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2012): *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

MINISTERIO DE INDUSTRIA, TURISMO Y COMERCIO (20013): *Plan estratégico del Turismo Idiomático en España (2009-2012)*, Madrid, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

MEDINA REGUERA, A. y MONTERO MICHARET, L. (2009): “Estadísticas sobre la Enseñanza de Español de los Negocios en España”, en *Actas del XX Congreso de ASELE*, Granada, Comillas.

MONTERO ANNERÉN, S. y MORALES PASTOR, J.L. (2000): “Acercamiento al español jurídico a través del atestado”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 142-152.

MONTOLÍO DURÁN, E. y LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2008): “La escritura en el quehacer judicial: la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España”, *Revista Signos: estudios de lingüística*, 66, págs. 33-64.

_____, (dir.); GARCÍA ASENSIO, M^a.Á.; GRAS, P.; LÓPEZ SAMANIEGO, A.; POLANCO, F.; TARANILLA, R.; YÚFERA, I. (2011): *Estudio de campo: El lenguaje jurídico escrito español*. Ministerio de Justicia.

MORALES DE WALTERS, A. (2001): “El español en Estados Unidos. Medios de comunicación y publicaciones”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2001*. Madrid, Instituto Cervantes.

MORALES PASTOR, J.L. (2000): “Una aproximación a la terminología jurídica a través de la práctica de un trámite judicial en el aula: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en Franco Figueroa, M., Soler Cantos, C., Cos Ruiz J. de, Rivas Zancarrón M., y Ruiz Fernández F. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, págs. 459-464.

_____ (2004): “La enseñanza del español jurídico”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 1.165-1.184.

MORELL MOLL, T. (2007): “La difusión oral del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos”, en E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel Lenguas Modernas, págs. 247-258.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999): “Lenguas de especialidad y variación lingüística”, en HERNÁNDEZ E., BARRUECO, S. y SIERRA AYALA L. (coords.) *Lenguas para fines específicos VI: Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, pág. 3-14.

_____, y OTERO ROTH, J. (1998): “Demografía de la lengua española”, en *Anuario 1998 del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

MORENO GARCÍA, C. y TUTS, M. (1998): “El español con fines específicos: el español en el hotel”, en *Carabela 44*, Madrid, SGEL, págs. 73-97.

_____, C. y TUTS, M. (2004): “La enseñanza del español del turismo”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 1185-1204.

PARODI, G. (2009): “Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales”, en VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, págs. 65-87.

PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

PINILLA GÓMEZ, R. (2012): “El español del turismo”, en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 175-202.

PUCH, J. M^a. de TOMÁS (1998): “Una propuesta de curso de Español Comercial”, en *Carabela 44*, Madrid, SGEL, págs. 40-56.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2006): *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*, Madrid, Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la Lengua Española (DRAE, 23^o edición digital)*.

REAL INSTITUTO ELCANO (2006): *20 años de España en la Unión Europea (1986-2006)*, Madrid, Real Instituto Elcano y Parlamento Europeo.

RICHARDS, J.C., PLATT J. y PLATT H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.

ROBLES ÁVILA, S. (2012): “El español de la publicidad”, en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 119-150.

ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.) (2012): *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana.

ROMERO GUALDA, M^a. V. (2012): “Medios de comunicación y español con fines específicos” en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 39-74.

SABATER, M^a. L. (2000): “Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 184-193.

SÁEZ RIVERA, D.M. (2009): “La explosión pedagógica de la enseñanza de español en Europa a raíz de la Guerra de Sucesión española”, en *Cuadernos de Filología Hispánica*, Vol. 27, págs. 131-156.

SALA CAJA, L. y ITOIGAWA, M. (2008): “Retos y peculiaridades del profesor de español para fines específicos: el curso de español para los servicios de salud de la Universidad provincial de Aichi”, en *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Cáceres.

SALABERRI RAMIRO, M^a S. (2004): “Desarrollo de las competencias múltiples en la realización de tareas”, en *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, págs. 9-28.

SAMANIEGO FERNÁNDEZ, E. (2005): “El lenguaje jurídico: peculiaridades del español jurídico” en FUERTES OLIVERA, P. A. (coord.) *Lengua y sociedad: investigaciones recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pág. 273-310.

SAN GINÉS AGUILAR P. y ORTEGA ARJONILLA E. (1997): *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español)*, Granada, Comares.

SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GALLARGO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1988): “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”, en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, págs.87-96.

_____, (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

SANTOS GALLARGO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

SANZ ÁLAVA, I. (2000): “Las presentaciones orales en el español profesional”, en *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, págs. 133-141.

SILVA CORVALÁN, C. (2000): “La situación del español en Estados Unidos”, en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*.

SLAGTER, P. (1979): *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

SWALES, J. (1990): *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge Applied Linguistics.

URRUTIA, J. (2007): “La actividad académica del Instituto Cervantes (1991-2006), en *El español en el mundo. Enciclopedia del español. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, págs. 852-861.

VAN EK, J.A. & TRIM J.L.M. (1991): *Waystage*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

VAN EK, J.A. & TRIM J.L.M. (1997): *Vantage Level*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

VAN EK, J.A. (1975/1990): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

VÁZQUEZ, G. (2004): “La enseñanza del español con fines académicos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 1129-1148.

VILCHES VIVANCOS, F. (2012): “El español jurídico”, en ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana, págs. 151-174.

ZANÓN, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanzas de lenguas extranjeras”, *Cable*, 5, págs. 19-27.

BIBLIOGRAFÍA DE MANUALES ANALIZADOS

AGUIRRE BELTRÁN B. & HERNANDO DE LARRAMENDI, M. (1997): *El español por profesiones. Lenguaje jurídico*, Madrid, SGEL.

BUSTINDUY AMADOR, A. y SANJUÁN FELISA (2006): *Español jurídico: manual de español profesional*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

CALVO MARTÍN, B. y LLANOS TATO, C. (2005): *Cuaderno de léxico jurídico. Profesionales*, Madrid, Enclave ELE.

CARBÓ MARRO, C. y MORA SÁNCHEZ, M.A. (2012): *De ley: manual de español jurídico*, Madrid, SGEL ELE.

DE JUAN, R. y FERNÁNDEZ, J.A. (2010): *Temas de derecho: manual para la preparación del español en el ámbito jurídico*, Madrid, Edinumen.

DE PRADA RODRÍGUEZ, M (dir.), DE PRADA SEGOVIA, M. y CUQUERELLA JIMÉNEZ-DÍAZ, A. (2011): *Español jurídico para Extranjeros*, La Coruña, Netbiblo.

ORTIZ SÁNCHEZ, M. (2001): *Introducción al español jurídico: principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*, Granada. Editorial Comares.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anejos

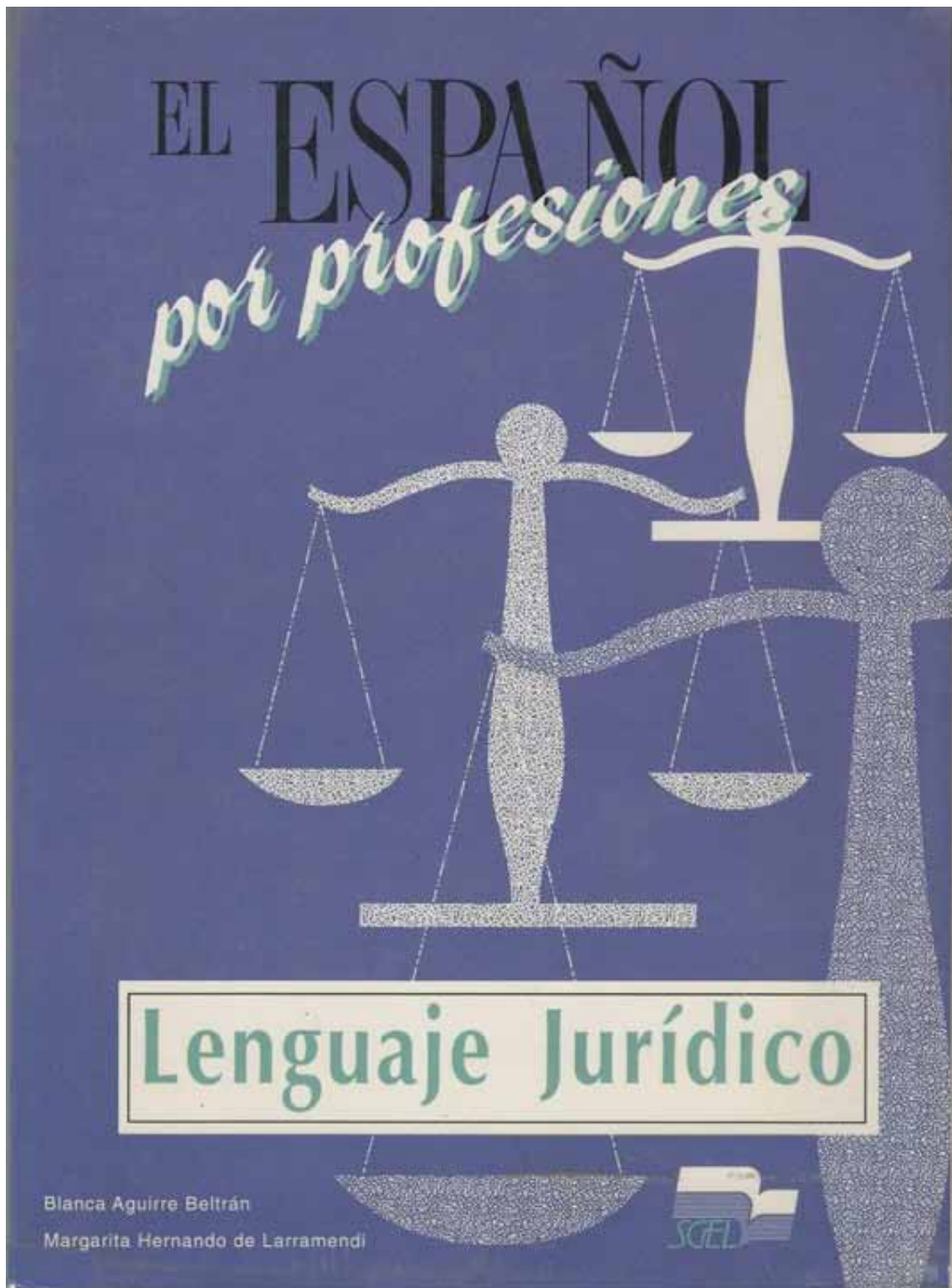


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PLANTILLA DE ANÁLISIS DE MANUALES

1. DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL
1.1. Título:
1.2. Autor/es:
1.3. Datos bibliográficos:
1.4. Material
1.4.1. Medio
1.4.2. Tipología
2. DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL
2.1. Objetivos generales:
2.2. Metodología:
2.3. Niveles del <i>MCER</i> o previos:
2.4. Destinatario
2.4.1. Real
2.4.2. Sugerido
2.5. Macroestructura
2.6. Microestructura
3. ANÁLISIS DE LA UNIDAD
3.1. Título:
3.2. Papel de la L1
3.3. Componentes de la unidad didáctica
3.3.1. Muestras de lengua
3.3.2. Conceptualizaciones
3.3.3. Ejercicios formales
3.3.4. Ejercicios comunicativos
3.4. Destrezas
3.4.1. Comunicación no verbal
3.4.2. Destrezas orales (productivas y receptivas)

3.4.3. Destrezas escritas (productivas y receptivas)
3.5. Estrategias de aprendizaje
3.5.1. Comunicación no verbal
3.5.2. Estrategias orales
a. Productivas
b. Receptivas
3.5.3. Estrategias escritas
a. Productivas
b. Receptivas
3.6. Contenidos
3.6.1. Contenidos lingüísticos
a. Contenidos fonéticos y ortológicos
b. Contenidos gramaticales
c. Contenidos léxicos
3.6.2. Contenidos culturales
a. Programación
b. Presentación
b1. Cultura jurídica
b2. Cultura general
b3. Integración lenguaje jurídico y cultura
3.6.3. Contenidos pragmáticos comunicativos





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIDAD

6

Derecho Privado Civil y Mercantil

A DERECHO CIVIL

En sentido amplio, Derecho Civil equivale a Derecho Privado y, en sentido estricto, *es la parte del derecho privado que regula todo lo referente a los intereses de los ciudadanos particulares: estado y capacidad de las personas, régimen de la familia, condición de los bienes y contratos.*

Sus tres instituciones básicas son la propiedad, el contrato y el testamento, cuyas reglas y normas se contienen en el Código Civil.

Los 1.976 artículos del Código Civil español se dividen según la siguiente estructura:

- Título Preliminar.
- Libro I: De las personas.
- Libro II: De los bienes, de la propiedad y de sus modificaciones.
- Libro III: De los diferentes modos de adquirir la propiedad.
- Libro IV: De las obligaciones y contratos.
- Una disposición final, 13 transitorias y 3 adicionales.

El contenido y objeto del Derecho Civil se fundamenta en siete principios básicos: personalidad, autonomía de la voluntad, libertad de estipular negocios jurídicos, propiedad individual, intangibilidad familiar, legitimidad de la herencia y el derecho de testar, y solidaridad social. Estos principios están comprendidos en los derechos:

- Personales: protección del nombre, imagen, etc.
- De obligación: constitución de situaciones jurídicas para la consecución de fines civiles o económicos.
- Asociativos: constitución de entes colectivos y personas jurídicas privadas.
- Reales: relativos a la posesión y propiedad.
- De familia: constitución del matrimonio, relaciones entre los cónyuges y entre ascendientes y descendientes.
- De sucesión: transferencia de bienes a causa de herencia.

1. Para leer y comprender

a) Confirme o corrija las afirmaciones siguientes:

1. El Derecho Civil regula situaciones jurídicas de personas, bienes y actos.
2. La persona es sujeto de derecho y de obligación.
3. Se es persona pero la personalidad se tiene.
4. El matrimonio está considerado en los derechos asociativos.
5. Mediante el testamento se ejerce el poder de transmitir bienes.

b) Proponga una definición para los conceptos siguientes, según el ejemplo: el matrimonio es una institución social que consiste en la unión de dos personas de distinto sexo, para establecer una comunidad de vida, sexual y económica.

- | | |
|------------------|---------------------------|
| — contrato | — herencia |
| — propiedad | — disposición transitoria |
| — testamento | — derechos de sucesión |
| — intangibilidad | — protección de la imagen |

c) ¿Qué respondería si le preguntasen?

1. ¿Me puede facilitar los datos para el Registro Civil?
2. ¿Estado civil? ¿Soltero, casado, viudo, divorciado, separado?
3. ¿Matrimonio civil o canónico?
4. ¿El juicio es en la jurisdicción civil o militar?
5. ¿Cuándo empieza realmente el año civil?

2. Para hablar

a) Individualmente, anote sus hipótesis sobre la función que cumplen los distintos registros y, por parejas, comenten sus conclusiones.



b) *Por parejas: preparen la conversación sobre las posibilidades de aplicar la ley personal.*

A

- ¿Qué es la ley personal?
- ¿Cuál se aplica en los casos de doble nacionalidad?
- ¿Y en los casos de sucesión por causa de muerte?
- ¿Y cuándo se trata de personas jurídicas (fundaciones, asociaciones, sociedades mercantiles, etc.)?

B

- La que corresponde a la nacionalidad.
- La que regulen los tratados.
- La ley nacional del difunto.
- La de su nacionalidad, en lo que se refiere a su capacidad, constitución, funcionamiento y extinción.

3. *Para practicar*

a) *El Registro Civil.*

1. Estudie el cuadro sinóptico y conteste a las preguntas.



- 1.1. ¿Qué función tiene el Registro Civil?
 - 1.2. ¿De quién depende?
 - 1.3. ¿Cómo está organizado?
 - 1.4. ¿Cuántas secciones tiene?
2. Anote a qué secciones del Registro Civil corresponden los datos siguientes:
 - 2.1. Nombre, sexo, fecha.
 - 2.2. Muerte de las personas.
 - 2.3. Filiación.
 - 2.4. Representaciones legales.
 - 2.5. Nacionalidad y vecindad.
 - 2.6. Civil o canónico (validez, nulidad, separación, divorcio).
 - 2.7. Patria potestad y emancipación.

b) *Lea las definiciones sobre la Sucesión Testada y busque el correspondiente término: identificación del testador, características, testamentaria, clases de testamento, formalismo, testamento.*

1. Ejecución de lo dispuesto en el testamento.
2. Acto por el cual una persona dispone, para después de su muerte, de todos sus bienes o de parte de ellos.
3. Es un negocio **mortis causa**, una ordenación patrimonial y un negocio de última voluntad.
4. Unidad del acto, presencia de testigos y del notario e identificación del testador.
5. Por conocimiento del notario, de los testigos, por documentos y señas personales.
6. Común (ológrafo, abierto y cerrado) y especial (militar, marítimo o hecho en un país extranjero).

c) *Anote el vocabulario nuevo que ha aprendido en esta sección y clasifíquelo de acuerdo con los siguientes criterios:*

1. Alfabéticamente:
2. Nombres:
Verbos:
Adjetivos:
Adverbios:
3. Persona:
Objeto:
Documento:
Lugar:

4. Para terminar

a) *Por parejas: preparen el diálogo entre el funcionario del Registro Civil y una persona que desea solicitar uno de los certificados del impreso.*

Núm.

REGISTRO CIVIL DE MADRID

Solicitud de:
 Nacimiento ☐ Matrimonio ☐ Defunción ☐
 D.N.I. ☐ Literal ☐ Extracto ☐

Una cruz donde proceda

Día que ocurrió:

Registro Civil o lugar donde ocurrió:

Tomo: Pág.

1.º Apellido:
 2.º Apellido:
 Nombre:

Recogida: Día Hora

CAUCA A LOS DOS MESES

R. C. U. - Mod. 001

b) *¿Podría indicar las diferencias entre los diferentes documentos de entrada y salida de extranjeros?*

- Pasaporte: individual o colectivo
- Documento Nacional de Identidad

- Cédula de identificación
- Visado:
 - a) de estancia
 - b) de residencia

c) *Busquen en la sopa de letras el nombre de los siguientes tipos de visado:*

1. Se concede para atravesar el país y por menos de siete días.
2. Se concede por un tiempo no superior a 30 días.
3. Se concede a un grupo de extranjeros que participan en un viaje organizado.
4. Se concede para una estancia de 90 días.
5. Permite más de una salida y entrada en el plazo de 90 días.
6. Se concede a las personas relacionadas con los servicios diplomáticos, miembros de asociaciones internacionales, etc.



B

SOCIEDADES MERCANTILES

Formas jurídicas: en el cuadro se recogen las diferentes formas que puede adoptar una empresa de acuerdo con su objetivo mercantil. En el caso de las sociedades cooperativas su objeto, en principio, es de carácter social y humano.

Persona física: Empresario individual.

Persona jurídica:

- Sociedades mercantiles:
 - Sociedad Anónima
 - Sociedad Anónima Laboral
 - Sociedad de Responsabilidad Limitada
 - Sociedad Colectiva
 - Sociedad Comanditaria
- Sociedades Cooperativas

Constitución de una sociedad: cuando se ha optado por la constitución de una sociedad, para iniciar una actividad mercantil, hay que cumplir los siguientes requisitos formales para dotarla de personalidad jurídica propia:

	Mercantil	Cooperativa
— Redacción de la escritura de constitución y estatutos	X	X
— Obtención de certificación negativa del Registro General de Sociedades Mercantiles	X	X
— Solicitud de calificación de los estatutos		X
— Otorgamiento ante notario de la escritura pública de constitución y aprobación de los estatutos	X	X
— Liquidación del Impuesto de Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados, correspondiente a la constitución de la sociedad	X	X
— Calificación de la sociedad e inscripción en el Registro de Sociedades Anónimas Laborales (cuando sea este tipo de sociedad)	X	
— Inscripción en el Registro Mercantil	X	
— Inscripción en el Registro General de Cooperativas		X
— Obtención del Código de Identificación Fiscal	X	X

1. Para leer y comprender

a) Anote las diferentes formas jurídicas de una empresa y formule hipótesis sobre las responsabilidades de cada clase de sociedad. A continuación, compruebe sus hipótesis en la sección de consulta.

b) Reflexione sobre los requisitos para constituir una sociedad y complete la ficha-resumen:

1. Requisitos para una sociedad	Mercantil	Cooperativa
— Trámites		
— Documentos.....		
2. Busque en el texto el término correspondiente a las siguientes explicaciones:		
a) Documento notarial en el cual se levanta acta de un acuerdo.		
b) Normativa por la que se rige una sociedad.		
c) Perteneciente a los bienes que una persona adquiere hereditariamente de sus ascendientes.		
d) C.I.F.		

c) Forme palabras de la misma raíz:

- sociedad:
- mercantil:
- escritura:
- certificación:
- estatuto:

2. Para hablar

a) *Individualmente, redacten un resumen de las formas jurídicas de las sociedades mercantiles en su país, así como de los requisitos para su constitución. En grupos: compárenlas con las existentes en España.*

b) *Lea el anuncio de la convocatoria, publicación obligada de conformidad con la Ley de Sociedades y conteste oralmente:*

1. ¿Quién debe asistir?
2. ¿Quién hace la convocatoria?
3. ¿Cuándo y dónde se va a celebrar?
4. Puntos de la reunión.

BEDA, S. A.

Se convoca Junta General Extraordinaria de Accionistas en el domicilio social, calle de Peñalara, número 22, el día 28 de abril, a las 10.30 en primera convocatoria, y a las 11.00 en segunda, con el siguiente Orden del Día:

1. Examen y aprobación del informe de gestión año 1996.
 2. Cambio de domicilio social.
 3. Ruegos y preguntas.
- El Administrador

c) *Por parejas: estudien el régimen legal de las Sociedades Anónima y Limitada y formulen preguntas a su compañero.*

Alumno A (S. A.)	Conceptos Fundación	Alumno B (S. L.)
Sociedad Anónima	Denominación o razón social	Sociedad Limitada
Dos	N.º mínimo socios	Dos
	Capital: acciones y participaciones	
Acciones negociables	División	Participaciones
No existe	Índice máximo	50.000.000 ptas.
25% mínimo	Desembolso	Total
Cada accionista puede suscribir un n.º de acciones proporcional al de las que posea, sin que quede pacto en contra	Aumento	Cada socio: derecho preferente a asumir una parte proporcional a su participación, salvo pacto en contrario
Transmisión libre	Transmisión acciones/participaciones	Participaciones libremente transmisibles, mortis causa o inter vivos a otro socio. En las transmisiones a personas extrañas, los socios y la sociedad tienen derecho de opción y tanteo

3. Para practicar

a) *Una parte esencial de la vida de las empresas son las reuniones, de carácter formal o informal. Una reunión informal requiere poca preparación y documentación. Sin embargo, un acto formal exige la notificación de éste a todas aquellas personas que tienen derecho y obligación de asistir mediante el envío de una convocatoria.*

Lea el ejemplo de convocatoria y anote los elementos e información que contiene.

Corporación VIAJES AZIMUT, S. A.

Por acuerdo del Consejo de Administración, celebrado el 2 de diciembre de 1996, se convoca Junta General Extraordinaria de accionistas de la Corporación Viajes Azimut, S. A., para el próximo día 3 de enero de 1997, a las 17.30 horas, en la calle Bernal, número 50, de Madrid, en primera convocatoria, y en segunda convocatoria para el día 4 de enero, a la misma hora, y en el mismo lugar, para decidir sobre el siguiente Orden del Día:

1. Informe sobre la situación de la sociedad.
2. Aprobación de nuevos estatutos sociales.
3. Cese y nombramiento de consejeros.
4. Ruegos y preguntas.

En el domicilio indicado, los señores accionistas tienen a su disposición el informe de modificación y los nuevos estatutos de la sociedad.

Madrid, 15 de noviembre de 1996

El Presidente del Consejo de Administración

b) Establezca el orden correcto y el momento apropiado de las fases de una reunión:

	Antes	En la reunión	Después
1. Redactar borrador del acta.....			
2. Comprobar preparativos			
3. Confirmar fecha			
4. Tomar notas de los acuerdos.....			
5. Disculpar ausencias			
6. Lectura y aprobación, si procede del acta anterior			
7. Redactar y enviar orden del día.....			
8. Preparar libros de actas, informes, balances, memorias			

c) Una los términos que se utilizan en las reuniones, columna B, con las definiciones de la columna A.

A

1. Número mínimo de miembros que han de estar presentes para llevar a cabo un acto.
2. Propuesta presentada por un ponente en un acto.
3. Reglas establecidas por el grupo que organiza la reunión.
4. Decidir continuar el acto otro día.
5. Modificación o alteración de una moción o artículo.
6. Decidir una cuestión mediante el voto de los presentes.
7. Se puede discutir si se trata de un tema de la reunión o dentro de su autoridad.
8. Posponer una reunión sin determinar la fecha.

- a) aplazar
- b) enmienda
- c) moción
- d) normas de constitución
- e) quórum
- f) si procede
- g) sine die
- h) someter a votación

B

d) Reflexione y anote las expresiones que utiliza en su idioma en el transcurso de una reunión, su posible traducción al español, para:

- comenzar una reunión y clausurar un acto
- moderar el turno de palabra
- exponer sus razones a favor/en contra
- presentar alternativas
- pedir aclaraciones

4. Para terminar

a) Clasifique cada grupo de expresiones de acuerdo con las funciones siguientes:

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Iniciar una reunión. | 6. Manifestar reservas/desacuerdo. |
| 2. Concluir una reunión. | 7. Pedir/dar opinión. |
| 3. Exponer razones. | 8. Sopesar alternativas. |
| 4. Manifestar apoyo/acuerdo. | 9. Ceder la palabra. |
| 5. Interrumpir. | 10. Indicar objetivos. |

a) Estoy de acuerdo con ustedes pero... Suscribo la propuesta. Coincido plenamente.	b) Me opongo. En parte sí, pero... En líneas generales, estoy de acuerdo. No obstante...
c) La razón principal es que... Con mi voto en contra porque... Estoy a favor ya que...	d) Quisiera añadir... Si me permiten... Lamento interrumpir.
e) Me gustaría que nos aclarara... ¿Cuál es su punto de vista? Personalmente, creo que...	f) Señoras y señores... ¿Empezamos? Deberíamos comenzar...
g) A continuación, tiene la palabra... ¿Es usted tan amable de...? El señor...	h) Como saben, esta reunión De acuerdo con Nos hemos reunido para...
i) Por tanto, la única solución... Tal vez deberíamos someterlo a votación.	j) Para terminar... En resumen, y antes de finalizar... Permítanme que les resuma...

b) Busque en el recuadro los términos utilizados en el procedimiento de las votaciones y compruebe las soluciones con las de su compañero.

1. Un miembro no vota.
2. Votación de viva voz (sí/no).
3. Los miembros levantan la mano para votar.
4. Método de votación con papeles impresos.
5. Todos votan a favor de una opción y no hay abstenciones.
6. Método para conocer la opinión de una asamblea y llegar a una decisión.
7. Voto emitido por el presidente.



C OBLIGACIONES Y CONTRATOS

Obligación: relación jurídica constituida entre dos o más personas, por la que una persona (acreedor) puede exigir de otra (deudor) una determinada prestación.

Contrato: convención jurídica manifestada en forma legal en virtud de la cual una o varias personas se obligan en favor de otra u otras al cumplimiento de una prestación.

Puede dar lugar a diversas situaciones jurídicas:

- crear, modificar o extinguir relaciones obligatorias o crediticias;
- crear un derecho real (hipoteca, prenda);
- producir una transmisión patrimonial (compraventa al contado);
- establecer un vínculo para un futuro contrato (precontrato).

Debido a la complejidad de relaciones que se pueden establecer mediante contratos, hay una gran variedad de tipos y nomenclaturas, entre otras: **de adhesión** (contratos con entidades bancarias, de transporte, de suministros); **normativos** (colectivos y contratos-tipo. Entre estos últimos están los de seguros, seguros marítimos, entre editores y autores); **normados** (trabajo, arrendamientos urbanos y rústicos).

En el ámbito internacional, hay que destacar la importancia de los contratos de compraventa: convención jurídica mutua en virtud de la cual una de las partes (vendedor) se obliga a entregar bienes o servicios de la calidad y en la cantidad, lugar y plazos pactados, a otra parte (comprador) que debe recibir el suministro y pagar el precio convenido. Por tanto, tiene por objeto la transmisión de dominio de cosas. Por su naturaleza jurídica este contrato es consensual, bilateral, oneroso y traslativo de dominio. En cuanto a la forma, puede ser verbal o escrito. Aunque es preferible un contrato escrito con claridad y en cuya redacción se haga referencia a una cláusula de los INCOTERMS-1990, o de los RAFTD (Revised American Foreign Trade Definitions), para evitar conflictos.

En el caso de que se produzcan diferencias importantes en la interpretación o ejecución del contrato, la práctica más generalizada es intentar un arreglo, una solución amigable o arbitral.

1. Para leer y comprender

a) *Subraye todos los términos semejantes a los de su idioma y compruebe el significado en un diccionario.*

b) *Explique las diferencias entre:*

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| — obligación/derecho | — contrato/precontrato |
| — obligación/contrato | — contrato colectivo/individual |
| — acreedor/deudor | — contrato normativo/normado |
| — crear/extinguir | — urbano/rústico |
| — vendedor/comprador | — bienes/servicios |

c) *Busque en el texto sinónimos de:*

1. clases
2. denominación
3. alquiler
4. acuerdo
5. servicio/trabajo
6. lazo/unión
7. fianza
8. costoso

2. Para hablar

a) *Rellene la siguiente ficha-resumen del texto, completándola con sus conocimientos, y haga una breve exposición oral sobre el contrato.*

- definición
- relaciones jurídicas
- tipos de contrato
- compraventa internacional: definición, naturaleza, forma, cláusulas, conflictos y soluciones

b) *Normalmente, toda transacción se lleva a cabo mediante una negociación inteligente, cuyas condiciones pactadas —derechos y obligaciones— quedan recogidas en el correspondiente documento legal: el contrato.*

Debate, en grupo: ¿Qué es la negociación?

Argumentación:

- ¿Arte, técnica o juego?
- El lugar de la agresividad, la intimidación, el chantaje, y la polémica en la negociación.
- Condiciones de un negociador: cualificación, flexibilidad, integridad, motivación, dotes de persuasión y creatividad.

- Factores clave: factor humano, poder, presión, información.
- Factores comunicativos: idioma, comunicación no verbal, diferencias culturales.

3. Para practicar

a) *Defina los términos siguientes utilizando un relativo (que, cuyo, cuyas, cuyos, etc.):*

1. Precontrato.
2. Compraventa al contado.
3. Contrato de arrendamiento rústico.
4. Plazo.
5. Cláusula.

b) *Explique los elementos que han formado las siguientes palabras y su significado:*

- compraventa
- contrato-tipo
- hombres-clave
- coche-cama
- agridulce
- hispanobelga
- cuenta-vivienda
- puertorriqueño

c) *Redacte de otra manera las siguientes frases:*

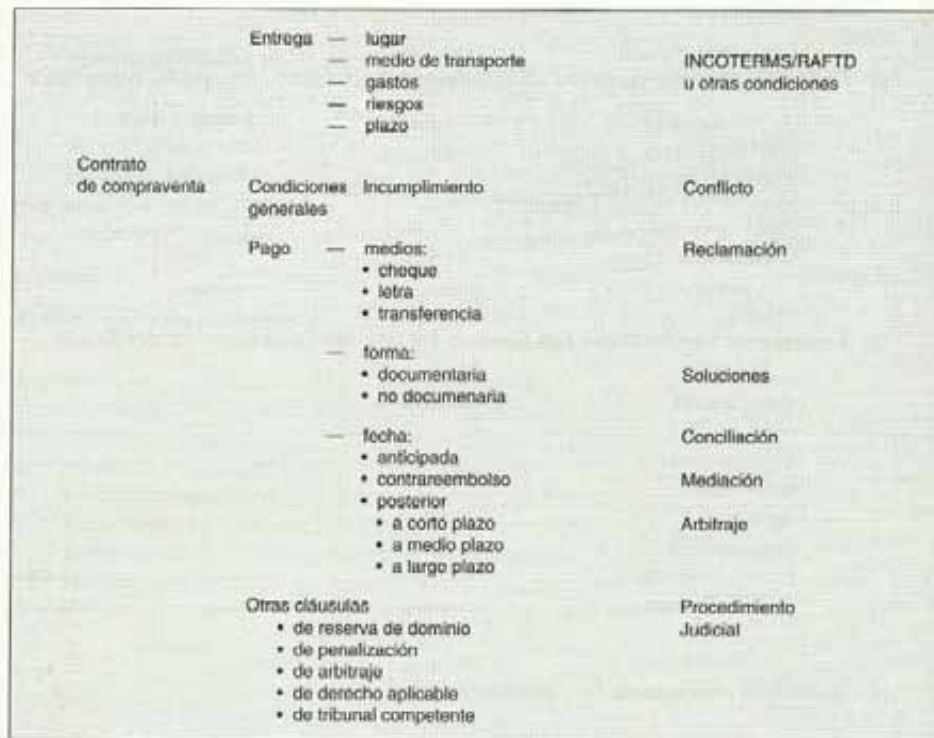
1. En el caso de que se produzcan diferencias importantes.
2. De acuerdo con las condiciones pactadas.
3. En virtud de la cual una de las partes se obliga.
4. Es la práctica más generalizada.
5. Hay que destacar su importancia.

d) *Elija una de las tres sugerencias:*

1. Redactar una lista de consejos para ser un buen negociador.
2. Elaborar un informe sobre los INCOTERMS-1990 o los RAFTD: definición, objeto, qué determinan y qué especifican.
3. Preparar un esquema para explicar los contratos de leasing, factoring y de franquicia.

4. Para terminar

a) *Preparen una exposición oral sobre el contrato de compraventa, utilizando el esquema siguiente:*



b) *Preste atención y diga de qué tipo de contrato están hablando:*

1. ¿Te interesaría construir el edificio si te lo encargo?
2. Se trata de un intercambio mutuo.
3. Me interesa este local. ¿Quién lo alquila?
4. ¿Qué garantía puede ofrecer?
Tengo un chalet en la sierra y...
5. Se encargan de hacer efectivo el crédito y de todo lo relacionado con el cobro del mismo.
6. No es necesario comprar los bienes de equipo, puedes alquilarlos.
7. Te interesa formalizar el contrato con ese distribuidor.
8. Utilizan la razón social y la marca de una empresa italiana.
9. Tengo que ir a firmar el contrato a mi editorial.
10. El porteador se obliga, a cambio de un precio determinado, a trasladar de un lugar a otro un bien o una persona.

c) *Preparen el diálogo entre el arrendatario y el arrendador para formalizar el contrato de arrendamiento.*

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO

6.ª CLASE DE FINCAS URBANAS

0043663 Ejemplan para el arrendatario

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO

IDENTIFICACION DE LA FINCA OBJETO DEL CONTRATO

Finca, rural o piso (1) _____ Cto. _____

Calle _____ Núm. _____

Ciudad _____ Provincia _____

En _____ de _____ de mil novecientos _____

reunidos Don _____ natural de _____

provincia de _____ y profesión _____ de _____ años, de estado _____

de _____ vecino al presente _____

de identidad n.º _____ con documento nacional _____

expedido en _____

con fecha _____ en concepto de arrendatario, por _____

al o en nombre de _____ como _____ del mismo (1), y Don _____

de _____ años, de estado _____ vecino de _____

con documento nacional de identidad _____

número _____ expedido en _____

con fecha _____ como (2) _____

hemos suscritos el arrendamiento del inmueble urbano que ha sido identificado encabezando este contrato, por tiempo de (3) _____ y precio de _____

año, pagaderos por _____ pesos cada _____ con las demás condiciones que se estamparán al dorso.

Formalizado así este contrato, y para que conste, lo firmamos por duplicado. Fecha al supa _____

EL ARRENDATARIO, _____

EL ARRENDADOR, _____

Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados

Para Duplicado Impuesto 1.200,000 de 30 de octubre de 1981 (L. 35, art. 2, número 23, de 3 de febrero de 1981).

Artículo 12.1.- Podrá satisfacer la deuda tributaria mediante la calificación de ciertos conceptos en los arrendamientos de fincas urbanas según la siguiente escala:

Base	Precio
Hasta 5.000 pesetas	10
De 5.000,01 a 10.000 pesetas	20
De 10.000,01 a 20.000 pesetas	30
De 20.000,01 a 40.000 pesetas	50
De 40.000,01 a 60.000 pesetas	70
De 60.000,01 a 80.000 pesetas	100
De 80.000,01 a 100.000 pesetas	120
De 100.000,01 a 150.000 pesetas	150
De 150.000,01 a 200.000 pesetas	200
De 200.000,01 a 300.000 pesetas	300
De 300.000,01 a 400.000 pesetas	400
De 400.000,01 a 500.000 pesetas	500
De 500.000,01 a 1.000.000 pesetas	1.000
De 1.000.000,01 en adelante, 4 pesetas por cada 1.000 o fracción.	

Artículo 12.2.- En los arrendamientos sujetos de base la cantidad que sea base de liquidación en todo el período de duración del contrato, cuando no conste igual, se dará la liquidación correspondiente más años, según la siguiente escala:

Del primer año de duración, según la siguiente escala:

Del segundo año de duración, según la siguiente escala:

Del tercer año de duración, según la siguiente escala:

Del cuarto año de duración, según la siguiente escala:

Del quinto año de duración, según la siguiente escala:

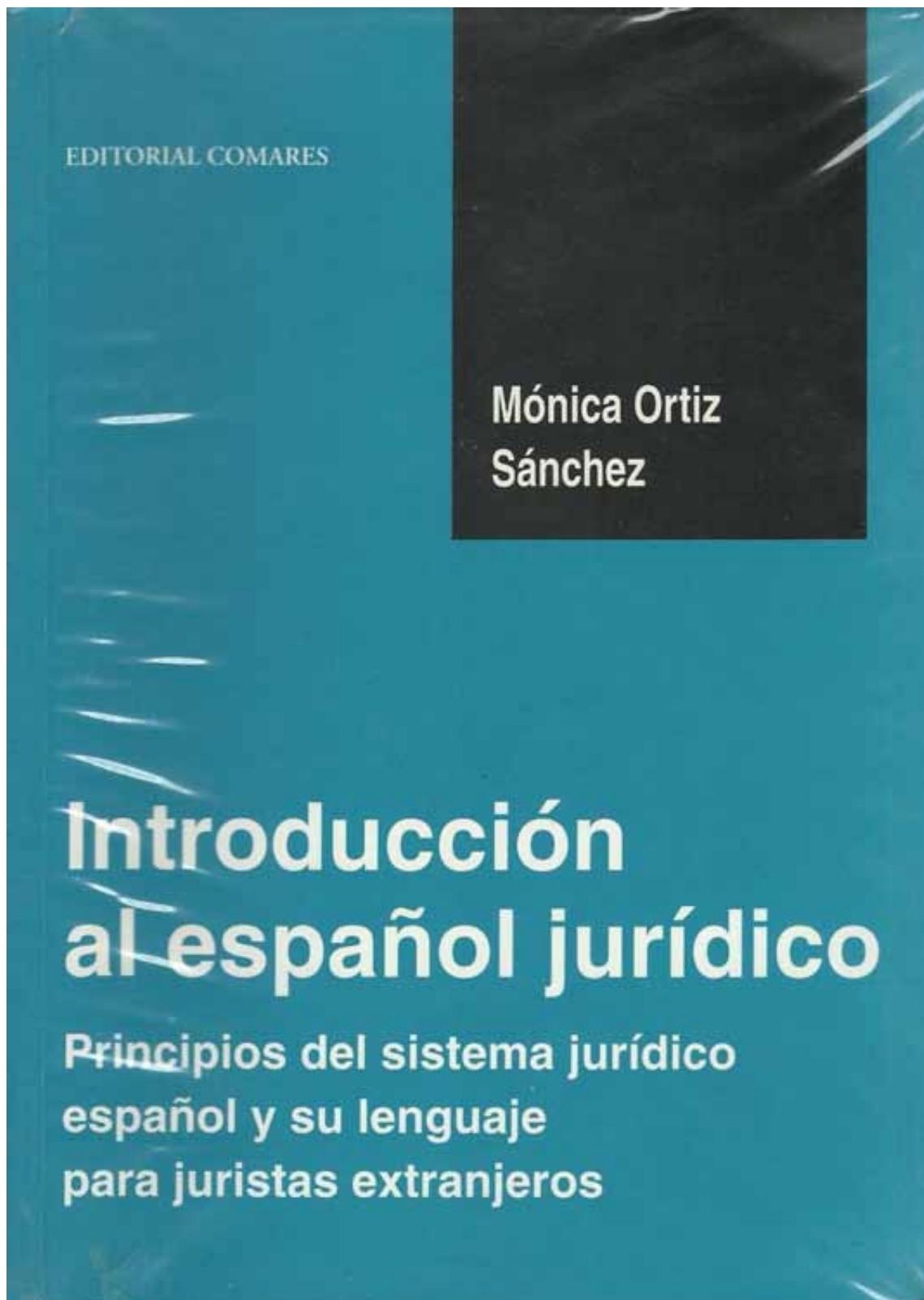
Del sexto año de duración, según la siguiente escala:

Del séptimo año de duración, según la siguiente escala:

Del octavo año de duración, según la siguiente escala:

Del noveno año de duración, según la siguiente escala:

Del décimo año de duración, según la siguiente escala:



INTRODUCCIÓN AL DERECHO CIVIL ESPAÑOL

5.1. La estructura del Código Civil

A continuación tienes la estructura del Código Civil español. Recuerda que este texto es producto del proceso de codificación que tuvo lugar en Europa a lo largo del siglo XIX y por ello se encuentra caracterizado por la enorme influencia que la codificación francesa tuvo en su proceso de elaboración. El Código Civil, aprobado por una Ley de 1889, está compuesto por un título preliminar, cuatro libros, una disposición final, una disposición transitoria y una disposición adicional, lo que hace un total de 1976 artículos.

Analiza atentamente el esquema del Código Civil.

CODIGO CIVIL	
Título Preliminar	De las normas jurídicas, su aplicación y eficacia (art.1-16)
Libro Primero	De las personas (art.17-332)
Libro Segundo	De los bienes, de la propiedad y de sus modificaciones (art. 333-608)
Libro Tercero	De los diferentes modos de adquirir la propiedad (art.609-1087)
Libro Cuarto	De las obligaciones y contratos (art.1088-1975)
Disposición Final	(art.1976)
13	Disposiciones Transitorias
3	Disposiciones Adicionales

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué título del CC crees que se encuentran regulados los temas de Derecho de Sucesiones y Derecho de Familia?
2. ¿De qué país proceden las principales aportaciones al CC? ¿Cuál crees que es la razón?
3. ¿Qué significado tiene la introducción de un Título preliminar en el CC?

5.2. Las fuentes del derecho

Las fuentes del derecho es un tema que por su relevancia e importancia jurídica será tratado a continuación haciendo hincapié en dos puntos básicos: la regulación de las fuentes en el ordenamiento jurídico español y la relevancia de la jurisprudencia como credora de derecho.

5.2.1. *El artículo 1 del Código Civil*

Lee el siguiente texto.

Art. 1

1. Las fuentes del ordenamiento jurídico español son la ley, la costumbre y los principios generales del derecho.
2. Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior.
3. La costumbre sólo regirá en defecto de ley aplicable, siempre que no sea contraria a la moral o al orden público y que resulte probada. Los usos jurídicos que no sean meramente interpretativos de una declaración de voluntad tendrán la consideración de costumbre.
4. Los principios generales del derecho se aplicarán en defecto de ley o costumbre, sin perjuicio de su carácter informador del ordenamiento jurídico.
5. Las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales no serán de aplicación directa en España en tanto no hayan pasado a formar parte del ordenamiento jurídico mediante su publicación íntegra en el «Boletín Oficial del Estado».
6. La jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, establezca el Tribunal Supremo al interpretar y aplicar la ley, la costumbre y los principios generales del Derecho.
7. Los Jueces y Tribunales tienen el deber inexcusable de resolver en todo caso los asuntos de que conozcan, ateniéndose al sistema de fuentes establecido.

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué título del CC crees que se encuentran regulados los temas de Derecho de Sucesiones y Derecho de Familia?
2. ¿De qué país proceden las principales aportaciones al CC? ¿Cuál crees que es la razón?
3. ¿Qué significado tiene la introducción de un Título preliminar en el CC?

5.2. Las fuentes del derecho

Las fuentes del derecho es un tema que por su relevancia e importancia jurídica será tratado a continuación haciendo hincapié en dos puntos básicos: la regulación de las fuentes en el ordenamiento jurídico español y la relevancia de la jurisprudencia como credora de derecho.

5.2.1. *El artículo 1 del Código Civil*

Lee el siguiente texto.

Art. 1

1. Las fuentes del ordenamiento jurídico español son la ley, la costumbre y los principios generales del derecho.
2. Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior.
3. La costumbre sólo regirá en defecto de ley aplicable, siempre que no sea contraria a la moral o al orden público y que resulte probada. Los usos jurídicos que no sean meramente interpretativos de una declaración de voluntad tendrán la consideración de costumbre.
4. Los principios generales del derecho se aplicarán en defecto de ley o costumbre, sin perjuicio de su carácter informador del ordenamiento jurídico.
5. Las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales no serán de aplicación directa en España en tanto no hayan pasado a formar parte del ordenamiento jurídico mediante su publicación íntegra en el «Boletín Oficial del Estado».
6. La jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, establezca el Tribunal Supremo al interpretar y aplicar la ley, la costumbre y los principios generales del Derecho.
7. Los Jueces y Tribunales tienen el deber inexcusable de resolver en todo caso los asuntos de que conozcan, ateniéndose al sistema de fuentes establecido.

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Contesta a la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las fuentes del derecho que se citan en el Código Civil y en qué orden jerárquico aparecen?

2. Ejercicio de gramática

En todos los ejemplos del texto el verbo está conjugado en presente (de indicativo o de subjuntivo) o en futuro de indicativo. Si avanzáramos en el tiempo y mirásemos hacia atrás para describir en estilo indirecto el sistema de fuentes del Código Civil actual, deberíamos cambiar el tiempo de los verbos de la manera siguiente: el presente de indicativo (yo amo) pasa a imperfecto (yo amaba), el presente de subjuntivo (yo ame) se convierte en imperfecto de subjuntivo (yo amara, -se) en presente a pretérito imperfecto de subjuntivo, y el futuro (yo amaré) en condicional simple (yo amaría). Consulta cualquier libro de gramática castellana de nivel medio si tienes dudas.

Empieza así:

Ejemplo: El art. 1 del Código Civil establece que... carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior

> El art. 1 del Código Civil establecía que carecerían de validez las disposiciones que contradijeran (-sen) otra de rango superior.

Empieza todas las frases con «El art. 1 del código Civil establecía que...»

1. 3. ... los usos que no meramente interpretativos de una declaración de voluntad la consideración ...
2. 6. La jurisprudencia el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, el Tribunal Supremo ...
3. 7. Los Jueces y Tribunales el deber inexcusable de resolver Los asuntos que

5.2.2. La jurisprudencia

Lee el siguiente texto.

El significado de la jurisprudencia en el sistema de fuentes del Derecho

En los momentos inmediatamente anteriores a la elaboración de la LB 17-III-73⁵ se había producido en la doctrina jurídico-española una polémica en punto a si la jurisprudencia

⁵ Se trata de la Ley de Bases de 17 de marzo de 1973 que reformó sustancialmente el CC.

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Contesta a la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las fuentes del derecho que se citan en el Código Civil y en qué orden jerárquico aparecen?

2. Ejercicio de gramática

En todos los ejemplos del texto el verbo está conjugado en presente (de indicativo o de subjuntivo) o en futuro de indicativo. Si avanzáramos en el tiempo y mirásemos hacia atrás para describir en estilo indirecto el sistema de fuentes del Código Civil actual, deberíamos cambiar el tiempo de los verbos de la manera siguiente: el presente de indicativo (yo amo) pasa a imperfecto (yo amaba), el presente de subjuntivo (yo ame) se convierte en imperfecto de subjuntivo (yo amara, -se) en presente a pretérito imperfecto de subjuntivo, y el futuro (yo amaré) en condicional simple (yo amaría). Consulta cualquier libro de gramática castellana de nivel medio si tienes dudas.

Empieza así:

Ejemplo: El art. 1 del Código Civil establece que... carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior

> El art. 1 del Código Civil establecía que carecerían de validez las disposiciones que contradijeran (-sen) otra de rango superior.

Empieza todas las frases con «El art. 1 del código Civil establecía que...»

1. 3. ... los usos que no meramente interpretativos de una declaración de voluntad la consideración ...
2. 6. La jurisprudencia el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, el Tribunal Supremo ...
3. 7. Los Jueces y Tribunales el deber inexcusable de resolver Los asuntos que

5.2.2. La jurisprudencia

Lee el siguiente texto.

El significado de la jurisprudencia en el sistema de fuentes del Derecho

En los momentos inmediatamente anteriores a la elaboración de la LB 17-III-73⁵ se había producido en la doctrina jurídico-española una polémica en punto a si la jurisprudencia...

⁵ Se trata de la Ley de Bases de 17 de marzo de 1973 que reformó sustancialmente el CC.

dencia de los tribunales, y especialmente la jurisprudencia del TS, es o no es una fuente del Derecho. El valor de la jurisprudencia como fuente del Derecho se sostuvo desde el punto de vista de lo que se consideró como un «realismo jurídico». La realidad es la prueba palmaria de que las afirmaciones jurisprudenciales operan en el plano de la aplicación del derecho como guías o directrices que sirven para resolver los conflictos, esto es, en forma similar o paralela a como lo hacen las que pueden llamarse genuinas normas jurídicas. Las tesis negadoras de la caracterización de la jurisprudencia como fuente del derecho habían hecho hincapié de manera especial en la imposibilidad de que un órgano jurisdiccional, cualquiera que sea su lugar en la escala jerárquica, produzca o cree reglas de derecho de aplicación general, pues no es, ni constitucional, ni desde la perspectiva de las leyes de organización del poder judicial su específica función. Se señalaba así mismo, la falta de obligatoriedad, en estricto sentido jurídico, de observar, como mandatos, los criterios extraídos o emanados de la jurisprudencia.[...].

En los trabajos preparatorios de la Ley de 1973 preponderó la línea que situaba la jurisprudencia ante las fuentes del derecho, de forma similar a como en alguna sentencia lo había hecho el propio Tribunal Supremo. Es de destacar, en este sentido, que tal tesis no triunfó. En la base primera apartado 5, se decía: la jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que establezca el Tribunal Supremo sobre la aplicación de las fuentes. Se trataba, sin duda, de un párrafo escasamente perfilado, porque no resultaba fácil saber lo que significaba «doctrina sobre la aplicación de las fuentes». El texto refundido ha puntualizado, sin duda, aquella expresión.

De todos modos el actual apartado sexto del art. 1º posee una marcada ambigüedad. La jurisprudencia no se define como fuente. Al caracterizarla, se excluye esa calificación, aunque sistemáticamente se la coloca dentro del precepto dedicado a la enumeración y puntualización de las fuentes. La función que se le asigna es la de complemento o de integración del ordenamiento jurídico, aunque no se precise de manera especial en qué consiste esta función de complemento o integración. A primera vista, complementar o integrar es suplir las deficiencias de otras fuentes, pero no parece que sea ésta la función asignada a la jurisprudencia por el legislador del Código Civil. Obsérvese que se trata de doctrinas (pueden llamarse también criterios) establecidos en la interpretación y aplicación de la ley, de la costumbre y de los principios generales del derecho. Por eso, se ha dicho (Díez-Picazo, Com. Tit. Prel. Tecnos, I, p. 133) que la doctrina jurisprudencial cumple tres tipos de funciones:

1. Una función de interpretación de las normas, estableciendo el alcance, la inteligencia o la significación de las expresiones ambiguas u oscuras.
2. Una función de interpretación integradora de las normas, cuando se introducen en ellas variantes, que sin aparecer expresamente en las mismas, son exigidas por su coherencia sistemática dentro del ordenamiento.
3. Una función de consagración de los principios jurídicos generales, extrayéndolos del ordenamiento y una función de aplicación a través de procesos de concreción de las reglas exigidas por tales principios.

Díez-Picazo, Luis, *Comentario del Código Civil*, Tomo I, Ministerio de Justicia, Madrid, 1993, págs. 11 y ss.

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué papel desempeña la jurisprudencia en el ordenamiento jurídico español? ¿Es fuente del derecho?
2. ¿Qué funciones desempeñan los jueces en el ordenamiento español?

2. Ejercicio de terminología

En el texto que acabas de leer («El significado...») hay ciertos adjetivos y verbos típicos de un texto jurídico y difíciles de entender. Vamos a sustituirlos por otros términos, también correctos, pero algo más coloquiales. Decide tú cuál es el mejor.

1. La realidad es la prueba **palmaria** de que las afirmaciones jurisprudenciales...
 - a) evidente
 - b) primera
 - c) científica.
2. Las tesis negadoras ... **habían hecho hincapié** de manera especial en la imposibilidad...
 - a) habían defendido
 - b) habían refutado
 - c) habían insistido
3. Los criterios extraídos o **emanados** de la jurisprudencia...
 - a) contrarios a
 - b) conformes con
 - c) procedentes de
4. En los trabajos preparatorios de la ley de 1973 **preponderó** la línea que situaba...
 - a) molestó
 - b) predominó
 - c) influyó
5. La jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la **doctrina** que establezca el Tribunal Supremo sobre la aplicación de las fuentes.
 - a) el sistema
 - b) los proyectos
 - c) la estructura

6. Una función de interpretación de las normas, estableciendo el alcance, la **inteligencia** o la significación de las expresiones ambiguas u oscuras.
- el ingenio
 - la astucia
 - el significado

3. Ejercicio de terminología

Intenta ahora derivar adjetivos de los siguientes sustantivos extraídos del texto.

- precepto
- doctrina
- texto
- ley
- coherencia
- sentencia
- jurisprudencia

4. Ejercicio de gramática

Ahora lee el texto de nuevo y después, SIN VOLVER A MIRARLO, escribe la preposición que falta y autocorrigete después.

- En los momentos inmediatamente anteriores _____ la elaboración...
- El valor de la jurisprudencia como fuente del derecho se sostuvo _____ el punto de vista _____ lo que se consideró como un «realismo jurídico»...
- Las afirmaciones jurisprudenciales operan _____ el plano de la aplicación del derecho ...
- ...en forma similar o paralela _____ como lo hacen las que pueden llamarse genuinas normas jurídicas.
- ...la línea que situaba la jurisprudencia _____ (por delante de) las fuentes del derecho...
- ...la doctrina que establezca el Tribunal Supremo _____ la aplicación de las fuentes...
- ...aunque no se precise de manera especial _____ qué consiste esta función...
- _____ primera vista, complementar o integrar es suplir las deficiencias de otras fuentes
- ...las normas (...) son exigidas _____ su coherencia sistemática dentro del ordenamiento...

bajo que me han mandado necesito saber lo que es el Derecho Foral, y yo no tengo las ideas muy claras. Por lo que he leído parece que tiene orígenes históricos, ¿no?

M: Pues sí, mira, los derechos forales son unos derechos especiales de una serie de territorios dentro de España y, efectivamente, tiene razones históricas. En la Edad Media, España estaba constituida por una serie de reinos que convivían bajo una misma corona y cada uno de esos reinos tenía un régimen jurídico específico. Y, bueno, pues con el tiempo llegamos al año 1700 y en España llega un rey, Borbón, muy centralista, que pretende unificar todos esos regímenes y convertirlos en uno único, y plantea lo que se llamaron los Decretos de Nueva Planta: estos Decretos de Nueva Planta pues suprimen algunos de los regímenes específicos que existían y conservan otros, en algunos territorios. Y, ya, en el año, en 1946, pues se establecen las compilaciones...

P: ¿Las...?

M: Compilaciones.

P: ¿Qué son?

M: Son unos textos legales que recogen precisamente esos derechos forales que habían sobrevivido a los Decretos de Nueva Planta.

P: Y bueno, y hoy en día, ¿en qué territorios están estas compilaciones?

M: Pues mira, estas compilaciones ahora mismo solamente existen en Vizcaya, Álava, Cataluña, Baleares, Aragón, y Navarra.

P: Ah, solamente.

M: Solamente. Y debes saber, que estas compilaciones junto con el Derecho Civil Común es el derecho que existe en España, porque el Derecho Civil Estatal contempla estas compilaciones y las respeta, pero siempre es superior.

P: Muy bien, muy bien. Y...bueno, la Constitución Española, ¿qué dice de estas compilaciones?

M: Pues mira, la Constitución Española de 1978 en realidad no aporta nada nuevo, simplemente recoge estos regímenes forales y simplemente establece una serie de límites que consisten en que no se puede, estos territorios forales no pueden legislar materias que no existieran en esas comunidades forales. Y, por lo tanto, las comunidades autónomas en las que hoy se encuentra dividida España, con régimen foral, pues no pueden legislar más que aquellas materias que ya existían en esas compilaciones.

P: Ahá, muy bien.

M: Y, simplemente pues también establece que sólo puede conservar, modificar o desarrollar esas materias que se recogen en las compilaciones.

P: Y, lo de desarrollar... no lo entiendo yo muy bien.

M: Pues mira, el Tribunal Constitucional ha hecho una interpretación muy restrictiva de ese término estableciendo que las comunidades autónomas sólo pueden legislar aquellas materias que estén relacionadas o que estuvieran contempladas en esos, en esas compilaciones forales y... nada más.

P: Muy bien. Dame un ejemplito de las materias que estén reguladas en las compilaciones.

M: Bueno, en realidad estas compilaciones sólo recogen, o lo que sobre todo recogen, son relaciones entre particulares, es decir, contratos, regímenes matrimoniales, etc.

3. Ejercicio de discusión

Lee las siguientes preguntas y discútelas con tu compañero.

Compara el Derecho Foral con el derecho privado de tu país, en concreto las competencias que pueden tener los distintos territorios en el ámbito del Derecho Civil, y dónde se encuentran reguladas estas materias.

4. Ejercicio de producción libre

Estás realizando estudios de postgrado en una universidad española. Para la asignatura de Derecho Civil que estás haciendo te han pedido que hagas un trabajo sobre el Derecho Foral. Busca información y escribe 2 folios sobre este tema.

5.4. La persona

En este capítulo vamos a realizar una aproximación a los conceptos más importantes con relación a la regulación de las personas en el ordenamiento jurídico español y en segundo lugar estudiaremos la institución de la emancipación.

El Libro I del Código Civil (art. 17 a 332), «De las Personas», regula en sus XII Títulos todo el derecho de las personas, desde el nacimiento y la extinción de la personalidad civil hasta el Registro Civil. En este tema se va a tratar la teoría acerca de la personalidad, la capacidad jurídica y de obrar, los tipos de personas y la emancipación.

5.4.1. Conceptos básicos

Lee las siguientes definiciones y analiza la tabla con atención.

Personalidad: es la condición de ser persona.

Capacidad jurídica: es la aptitud general para ser titular de las relaciones jurídicas, titular de derechos y obligaciones. Presupone una actividad estática del sujeto, que por el sólo hecho de ser persona, el ordenamiento jurídico le inviste de una amplia capacidad jurídica.

Capacidad de obrar: es la aptitud para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones, la capacidad de realizar actos con eficacia jurídica. Esta capacidad de obrar puede ser plena o limitada.

Capacidad especial: casos en los que el ordenamiento jurídico exige unas aptitudes determinadas, un plus, p. ej., para adoptar es necesario tener 25 años (art. 175.1 CC).

Capacidad de obrar y prohibiciones legales: el ordenamiento jurídico prohíbe a las personas que se encuentren en una determinada situación la realización de ciertos actos jurídicos, p. ej. el tutor no puede comprar los bienes de la persona que se encuentra bajo su tutela (art. 1459. 1 CC).

Estado Civil: situación de una persona que determina la capacidad de obrar y es fuente de derechos y obligaciones. El derecho español distingue los siguientes estados civiles: matrimonio, filiación, nacionalidad, vecindad civil, edad e incapacitación.

PERSONA NATURAL Art. 29 CC: El nacimiento determina la personalidad		
La menor edad	La emancipación (art. 314-323 CC)	La mayor edad (art. 315 CC y art.12 CE)
Es un estado civil que se caracteriza por la sumisión y dependencia de la persona a aquellos que ejercen oficios protectores de la misma como son la patria potestad y la tutela. Desde el nacimiento hasta los 18 años.	La emancipación habilita al menor para regir su persona y bienes como si fuera mayor. Es una situación intermedia entre la plena capacidad y la minoría de edad. Causas: - por concesión de los que ejercen la patria potestad - por concesión judicial - por matrimonio - por vida independiente	Es un estado civil que se caracteriza por la plena capacidad de obrar y la plena independencia de la persona. A partir de los 18 años.
Capacidad de obrar limitada, puede contraer matrimonio, otorgar testamento...	Capacidad de obrar limitada, no puede actuar en los supuestos del art. 323.	Capacidad de obrar plena, salvo las excepciones del art. 322.

diendo en castellano. A pesar de la dificultad del tema, existen determinados grupos de sustantivos cuyo género viene determinado exclusivamente por la terminación.

Aquí tienes una lista de sustantivos que te resultarán familiares, ya que aparecen en esta unidad y / o en otras del libro. Clasifícalos según su género tomando como referencia la terminación.

Después de haber hecho el ejercicio intenta añadir otros sustantivos a la lista con las mismas terminaciones.

aptitud, extinción, emancipación, personalidad, tema, teoría, capacidad, nacimiento, relación, cumplimiento, actitud, eficacia, ejercicio, solicitud, ordenamiento, dependencia, nacionalidad, dilema, anomalía, matrimonio, obligación, edad, creencia, testamento, manía, esquema, prohibición, patrimonio, problema, potestad.

3. Ejercicio de discusión

Lee los siguientes artículos y responde a las preguntas formuladas discutiendo con tu compañero.

Código Civil

Art. 29. El nacimiento determina la personalidad; pero el concebido se tiene por nacido para todos los efectos que le sean favorables, siempre que nazca con las condiciones que expresa el artículo siguiente.

Art. 30. Para los efectos civiles, sólo se reputará nacido el feto que tuviere figura humana y viviere veinticuatro horas enteramente desprendido del seno materno.

- ¿A partir de qué momento se reconoce plena personalidad jurídica en España?
- ¿Qué crees que ocurre en España cuando el recién nacido muere dentro de las primeras 24 horas?

5.4.2. La emancipación

Lee el siguiente texto.

EMANCIPACIÓN JUDICIAL

- En este tipo de emancipación corresponde la iniciativa al mayor de 16 años, que se encuentre en algunos de los supuestos regulados en los arts. 320⁸ y 321⁹

⁸ Art. 320. El Juez podrá conceder la emancipación de los hijos mayores de dieciséis años si éstos la pidieren y previa audiencia de los padres:

PERSONA JURÍDICA	
<p>Art. 35 CC: Son personas jurídicas:</p> <p>1. Las corporaciones, asociaciones y fundaciones de interés público reconocidas por la ley.</p> <p>2. Las asociaciones de interés particular, sean civiles, mercantiles o industriales, a las que la ley conceda personalidad propia, independiente de la de cada uno de sus asociados.</p>	
Las asociaciones ⁶	Las fundaciones ⁷
Pluralidad de personas organizadas para la consecución de un fin común, lícito y determinado. Se pueden distinguir dos tipos:	Masa de bienes adscritos al cumplimiento de un fin determinado que ha de ser de interés general, siendo la norma por la que se rigen la voluntad del fundador.
- Sin ánimo de lucro: asociación	
- Con ánimo de lucro: sociedad civil y mercantil.	
Capacidad de obrar plena	Capacidad de obrar plena

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Contesta a las siguientes preguntas.

1. Señala los tres estados jurídicos de las personas físicas en España.
2. Señala ahora los tipos de personas jurídicas.

2. Ejercicio de gramática

Que casi todos los sustantivos terminados en **-o** son masculinos y casi todos los que acaban con **-a** son femeninos es una regla a todas luces insuficiente para saber a punto fijo de qué género es cada uno de los nuevos sustantivos que vamos apren-

⁶ Las Asociaciones se encuentran reguladas en los siguientes textos legales: Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y Código Civil o Código de Comercio.

⁷ Las Fundaciones han sido reguladas por la Ley 30/1994 de 24 de noviembre y posteriormente a nivel reglamentario por el RD 316/1996 de 23 de febrero. También hay que tener en cuenta las competencias legislativas de las CC.AA. en este ámbito y como consecuencia de ello la existencia de leyes autonómicas sobre fundaciones.

C.C. Es competente para concederla el Juez de primera instancia a través de oportuno procedimiento de jurisdicción voluntaria, dis.trans. 10 L. 11/1981, de 13 de mayo, dispo. Ad. L. 13/1981, de 31 de marzo, y art. 85 L.O.P.J. Para su concesión el Juez deberá valorar las circunstancias que concurren en cada caso y la aptitud natural del menor, al efecto de apreciar la conveniencia de su emancipación desde el punto de vista de su interés, ya que no existe un derecho a obtener la emancipación, sin más, cuando se den algunos de los supuestos contemplados legalmente.

2. a) Cuando el menor está sometido a la patria potestad, el C.C. le reconoce la iniciativa para solicitar al juez la emancipación en tres supuestos, cuyo contenido pone de relieve situaciones anómalas en las que se pueden encontrar los padres, que pueden incidir en el ejercicio de la patria potestad; la valoración de las mismas debe hacerse desde la perspectiva del menor de edad y la protección de sus intereses. En el procedimiento para su concesión deben ser oídos los padres, sin que el contenido de su declaración vincule al Juez. Las causas previstas en el art. 320 C.C. son:

3. Cuando quien ejerce la patria potestad contrajere nupcias o conviviere maritalmente con persona distinta del otro progenitor. Parece que con el mismo se quiere evitar la posible incidencia negativa que en la relación de patria potestad pueda tener esa persona que se casa o convive con el progenitor. Su valoración, como hemos dicho, corresponde exclusivamente al Juez.

4. Cuando los padres vivieren separados. En este supuesto se incluyen todos los casos en los que los progenitores del menor conviven, bien porque no exista ninguna relación matrimonial entre ellos, o porque el matrimonio ha sido anulado, o se ha disuelto, o se ha producido su separación, legal o de hecho. Para su aplicación se requiere que ambos padres sean titulares de la patria potestad, pues si uno de ellos ha sido privado, o excluido de la misma, la separación de los padres es irrelevante para el hijo.

5. Cuando concorra cualquier causa que entorpezca gravemente el ejercicio de la patria potestad. Dado los términos generales en los que está redactado este supuesto, en el mismo se debe incluir cualquier ejercicio anómalo de la patria potestad que perjudique los intereses del menor, con independencia de que éste sea imputable a uno o ambos padres, o provenga por causa ajena a su voluntad. Cuando la emancipación se justifique en un mal ejercicio de la patria potestad, la emancipación del menor puede tener significado de una auténtica privación de la patria potestad, sin el rigor que se exige en el art. 170 C.C.; esta medida se explica únicamente por la edad de ese hijo de familia que puede gobernar por sí mismo.

1. Cuando quien ejerce la patria potestad contrajere nupcias o conviviere maritalmente con persona distinta del otro progenitor.

2. Cuando quien ejerce la patria potestad contrajere nupcias o conviviere maritalmente con persona distinta del otro progenitor

3. Cuando concorra cualquier causa que entorpezca gravemente el ejercicio de la patria potestad.

⁹ Art. 321. También podrá el Juez, previo informe del Ministerio Fiscal, conceder el beneficio de la mayor edad al sujeto a tutela mayor de dieciséis años que lo solicitare.

6. b) Cuando el menor está sometido a tutela, el art. 321 C.C. contempla la posibilidad de que a su iniciativa pueda ser emancipado por el Juez. El origen de este supuesto está en la antigua *venia aetatis*, que se concedía por la autoridad al menor sometido a curatela; de ahí que para referirse a la misma se hable del beneficio de la mayor edad y no de la emancipación. En este supuesto de emancipación no se exige la concurrencia de ninguna circunstancia especial, por lo que debe ser el Juez quien valore en cada caso la causa de la solicitud del menor, y la conveniencia de su emancipación. En la tramitación del Ministerio es preceptiva la intervención del Ministerio Fiscal.

7. La emancipación concedida por el Juez en todos los supuestos analizados debe ser inscrita en el Registro civil, a efectos únicamente de publicidad frente a terceros, y tiene carácter irrevocable; aunque ello no se diga expresamente en las normas que la regulan.

Valpuesta Fernández, M. R., *Derecho Civil, parte general*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1995, págs. 376-377.

Ejercicios

1. Ejercicio de comprensión

Otórgale a cada uno de los párrafos del texto anterior alguno de los títulos que a continuación se ofrecen.

- a) la competencia judicial en la concesión de la emancipación
- b) la concesión de la mayor edad
- c) nueva pareja de alguno de los progenitores
- d) la inscripción registral preceptiva
- e) el comportamiento irregular de los progenitores o tutores
- f) la separación de los progenitores
- g) la defensa del menor como fundamento de la emancipación

2. Ejercicio de comprensión

¿Qué significan las siguientes abreviaturas? Escribe el significado entero:

- a) C.C.
- b) dis.trans.10 L.11/1981, de 13 de mayo
- c) dispo. Ad. L.13/1981, de 31 de marzo
- d) LOPJ.

3. Ejercicio de terminología

¿Qué palabras del texto son sinónimos de las siguientes?. Para ayudarte se indica el párrafo en el que puedes encontrar los términos.

1. la oportunidad de (párr. 1)
2. extraña (párr. 2)
3. hacer hincapié en (párr. 2)
4. casarse (párr. 3)
5. conyugalmente (párr. 3)
6. padre (párr. 3)
7. estar presente (párr. 5)
8. obstaculizar (párr. 5)
9. vigilancia (párr. 6)
10. obligatoria (párr. 6)

4. Ejercicio de gramática

Seguramente te ha llamado la atención el gran número de oraciones subordinadas temporales introducidas por **cuando**, a veces seguido de un verbo en indicativo y otras veces en subjuntivo.

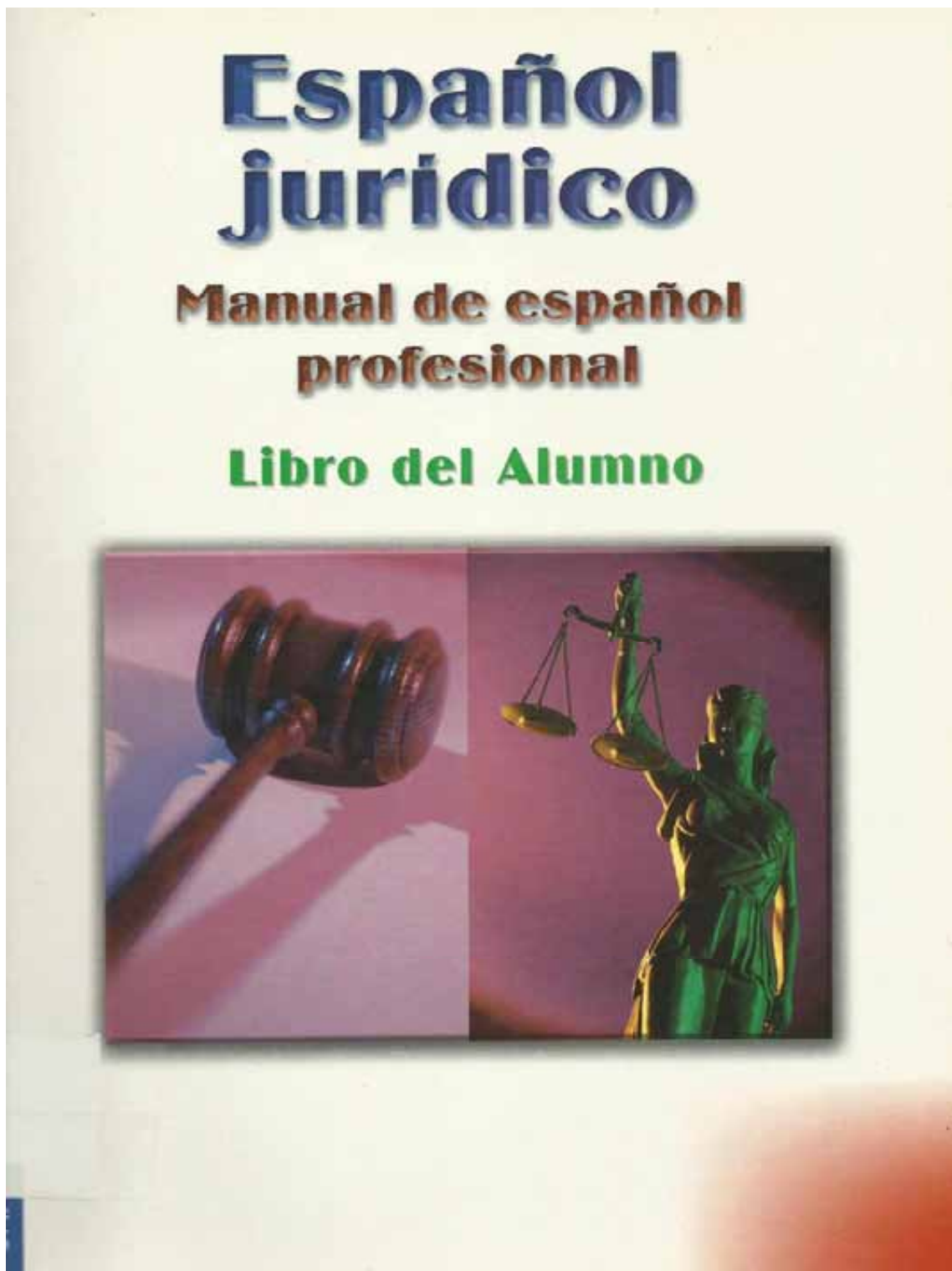
1. Búscalas y escríbelas.
2. ¿De qué tipo de oraciones se trata?
3. ¿Por qué está el verbo en unos casos en indicativo y en otros en subjuntivo?

5.5. Bibliografía

- ALBADALEJO, M., *Derecho Civil I, Introducción y Parte general*, 2 volúmenes, Bosch, Barcelona, 1996.
- DÍEZ-PICAZO, L. y GULLÓN, A., *Sistema de Derecho Civil*, volumen I, Tecnos, Madrid, 1997.
- A. LOPEZ-V.L. MONTÉS (Coords.), *Derecho Civil, Parte General*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1995.
- Código Civil*, Aranzadi, Pamplona, 1999.
- Registro Civil*, Civitas, Madrid, 1999.
- Comentario del Código Civil*, Ministerio de Justicia, Madrid, 1993.
- GETE-ALONSO, M.C. (Coord.), *Cuadernos de Teoría y Práctica de Derecho Civil I*, La Ley, Madrid, 1990.
- VICENTE DÍAZ, M., *Casos Prácticos de Derecho Civil I y 2*, Centro de Estudios Financieros, Madrid, 1996.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





3 ¿Hasta que la muerte nos separe?

Contenidos funcionales

- Narrar desde diferentes perspectivas.
- Expresar situaciones y contextos.
- Diferenciar palabras según la sílaba en la que lleva el acento.

Contenidos gramaticales

- Contraste de los tiempos del pasado.
- Uso del imperfecto para expresar situaciones.
- Preposiciones y expresiones para expresar tiempo.
- Oraciones temporales.

Vocabulario

- Léxico del Derecho de Familia.

Escritura

- Reglas generales de acentuación.
- Tilde de monosílabos.
- Vocales en hiato.

Tareas

- Tarea 1: solicitar Medidas provisionales previas (separación contenciosa).
- Tarea 2: redactar Demanda de Divorcio (divorcio de mutuo acuerdo).
- Tarea 3: preparar al cliente para la VISTA (separación contenciosa).

Hasta que la muerte nos separe

APRENDEMOS



1 Hay varias formas de contraer matrimonio. Escucha el diálogo con atención y responde a las preguntas.

- ¿Qué tipo de matrimonio contrajeron Luisa y su marido? ¿Y María y el suyo?
- ¿En qué circunstancias se realiza un matrimonio por poderes?
- ¿Por qué se casó Luisa por lo Civil?
- La palabra matrimonio se expresa en el diálogo de formas diferentes, ¿reconoces cuáles son? ¿Sabes las diferencias de matiz que hay en cada una de ellas?



2

¿Estás de acuerdo con alguna de estas afirmaciones? Añade alguna que tú conozcas.

- El matrimonio es la tumba del amor.
- Hombre casado, pájaro enjaulado.
- Lo que ha unido Dios, que no lo separe el hombre.
- Antes de que te cases, mira bien lo que haces.
- Hasta que la muerte nos separe...

3

Lee detenidamente el texto.

Matrimonio es el acto jurídico que origina la relación familiar consistente en la unión de un hombre y una mujer para la plena comunidad de la vida.

Son varios los sistemas matrimoniales que existen y han existido. El sistema matrimonial privado remite la condición de la unión a la esfera particular, expresándose como una actuación *solo consensus* (algunas zonas de Escocia, el viejo matrimonio *a jure*). El sistema exclusivamente religioso, frecuente hasta la Revolución francesa, permanece en la legislación peruana y en el Estado Vaticano e indirectamente casi se aproximaba a este sistema el vigente en España después de la guerra civil de 1936-9, debido a las dificultades fijadas para probar la acentolicidad que permitía acceder al matrimonio civil. El sistema exclusivamente civil se caracteriza por desconocer la formalidad religiosa, siendo celebrado ante funcionarios estatales.

En el sistema vigente en España el matrimonio puede contraerse ante el juez, el alcalde (en su ausencia, un concejal) o en la forma religiosa legalmente prevista.

- Anota los tipos de matrimonio que aparecen en el texto. Descubre el significado. Inclúyelas en tu diccionario en el apartado de Derecho de Familia.
- Describe oralmente cómo se realizaban los matrimonios en España durante la guerra civil.
- ¿Qué diferencia aprecias entre el lenguaje del diálogo y el del texto?

4

Ayúdate del diccionario y señala la diferencia entre estos tres conceptos. Añade también los números de los artículos del Código Civil que regulan estos aspectos.

1. Separación matrimonial:
Artículos:
2. Divorcio:
Artículos:
3. Nulidad matrimonial:
Artículos:



5

Busca el significado de estos términos en el diccionario jurídico y haz una frase con cada uno de ellos.

Cargas del matrimonio	
Comunidad de bienes	
Convenio Regulador	
Disolución matrimonial	
Edictos matrimoniales	
Nulidad del matrimonio	



CONTRASTE DE LOS TIEMPOS DEL PASADO

Contar o narrar hechos:

- > dentro de la unidad del presente del hablante _____ PRETÉRITO PERFECTO (he denunciado)
- > dentro de la unidad del pasado del hablante _____ INDEFINIDO (denuncié)
- > dentro de la unidad del pasado y anterior a otro pasado _____ PLUSCUMPERFECTO (había denunciado)

Describir:

- > personas y cosas _____
- > acciones habituales _____ IMPERFECTO (denunciaba)
- > circunstancias y contextos _____

6 Lee el texto siguiente y pon en cada columna los tiempos de pasado que aparecen.

TRIBUNAL SUPREMO

Una mujer despedida por su compañero tiene derecho al paro

MADRID.- La Sala de lo Social del Tribunal Supremo ha concedido el subsidio de desempleo a una mujer a la que el INEM se lo había denegado por convivir y tener hijos con el empresario que la despidió.

El INEM le denegó la prestación por estimar que la mujer trabajaba en una empresa familiar y no reunía los requisitos de ageridad y dependencia que caracteriza a los trabajadores por cuenta ajena.

Sin embargo, el juzgado entendió que la mencionada señora había sido trabajadora por cuenta ajena, afiliada a la Seguridad Social desde 1992, y le concedió el subsidio. Posteriormente, el Tribunal Superior de Justicia de Cantabria se lo denegó, al resaltar que «la demandante y el empresario conviven en el mismo domicilio con los dos hijos de ambos», por lo que consideró que su relación tenía «la condición de familia» que, según la Ley de Protección por Desempleo, está excluida de percibir la prestación.

El Supremo, en cambio, ha entendido que la relación de convivencia está ausente de la condición de familia.

Adaptado de *El Mundo*, 16-3-2000

PRET. PERFECTO	PRET. INDEFINIDO	PRET. IMPERFECTO	PRET. PLUSCUMPERFECTO

7 Lee nuevamente la primera oración del texto; ordena los hechos cronológicamente.

1. _____
2. _____
3. _____

8 Mira la agenda y redacta en un folio un informe de lo que ha hecho el abogado esta semana.

Lunes: ir al Registro Civil a encargar una partida de nacimiento.

Martes: entrevista con el Sr. Ramirez para darle información.

Miércoles: ir al Registro Civil a recoger la partida.

Jueves: idear la estrategia para la defensa del cliente.

Viernes: tomar decisiones respecto a la conversación del martes.

Sábado: revisar los documentos.

Domingo: descansar.



9 Vuelve a contar la historia del ejercicio anterior cambiando el orden de los días.

miércoles → lunes → jueves → martes → domingo → sábado → viernes

.....

.....

.....

3. ¿Hasta que la muerte nos separe?

10 Completa las frases con formas de **estar + gerundio** en pasado.

- el caso y sonó el teléfono.
- la sesión cuando en ese momento apareció un nuevo testigo.
- Cuando llegó el cliente a cántaros.
- El agente al personal y de pronto se oyó una voz.
- el juez con el Secretario y en ese instante les interrumpió un intruso.

Se usa el **IMPERFECTO** para expresar situaciones o contextos en los que concurren acciones. He visto a Juan cuando salía del juzgado. Con este sentido es muy utilizado el **IMPERFECTO de estar + gerundio**: Llegó Pedro cuando estaba hablando el abogado.

11 Fíjate en el ejemplo e inventa la primera parte de una oración con imperfectos y tu compañero la termina con indefinidos.



Hace dos días llovía, hacía viento y de pronto...



El cielo se despejó y salió el sol.

12 Con los datos que tienes, redacta una biografía de un súper juez imaginario.

- 1970: nacimiento de S. S°.
- 1977: justiciero entre sus compañeros del colegio.
- 1980: declarado niño prodigio por la UNESCO.
- 1982: ingreso en la Universidad.
- 1987: doctor en Derecho Internacional.
- 1989: doctor Honoris Causa por varias universidades.
- 1992: termina con el hambre y con el tráfico de drogas en todo el mundo.
- 1993: publicación del libro *Todo sobre el Derecho*.
- 1995: fin de los malos tratos en el ámbito familiar.
- 1999: fin del terrorismo en el mundo.
- 2000: paz y justicia en todos los rincones de la Tierra.



13 Une con flechas elementos de las dos columnas.

- Derecho de familia
- Bienes gananciales
- Domicilio conyugal
- Libro de familia
- Potestad doméstica

- Facultad para atender las necesidades ordinarias de la familia.
- Mancomunidad de bienes entre marido y mujer.
- Indicaciones registrales sobre el matrimonio, nacimiento de hijos, etc.
- Regulación normativa de la institución familiar.
- Sede física, localizable, que constituye la vivienda u hogar familiar.

14 Lee el anuncio y subraya los términos de Derecho Civil que encuentres. Discute con tu compañero el significado de cada uno de ellos. Incluye en el diccionario los nuevos.

J. R. & Asociados
ABOGADOS

Trabajamos exclusivamente en Temas Civiles. Somos especialistas en temas de **Derecho de Familia**: separaciones, divorcios, nulidades matrimoniales, tanto civiles como eclesásticas, reclamación de pensión compensatoria, guarda y custodia, patria potestad, liquidación de sociedades de gananciales, alimentos, reclamación de paternidad, adopciones, etc. Este despacho se ajusta a los honorarios mínimos recomendados por el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid.

15 El verbo **divorciar** procede del sustantivo **divorcio**. Forma tú otros verbos a partir de sustantivos.

El verbo **divorciar** procede del sustantivo **divorcio**. Forma tú otros verbos a partir de sustantivos.



PREPOSICIONES Y EXPRESIONES PARA EXPRESAR TIEMPO

Tiempo exacto	A + artículo + hora / mañana / día / semana / año: Estaba intranquilo y a la mañana siguiente presenté la demanda.
Tiempo aproximado	EN + mes / estación / siglo / época: En este mes se celebra el juicio. SOBRE + hora: El fiscal llegó sobre las diez. POR + época: El caso se resolverá por Semana Santa. HACIA + hora, fecha, época: Se doctoró en Derecho hacia el año 1970.
Duración	EN: Se tramitó el divorcio en una semana.
Origen temporal	DESDE: No he visto al fiscal desde el último juicio.
Límite temporal	HASTA: La vista oral duró hasta las doce.
Plazo	PARA: El asunto debe estar resuelto para mañana.
Límites temporales	DE ... A: El despacho está abierto de lunes a viernes. DESDE ... HASTA: El abogado trabaja desde las doce hasta la una.
Frecuencia	POR: El forense viene tres veces por semana. A + art.: El acusado tiene que presentarse en el juzgado dos veces al mes.

16 Rellena los huecos con la preposición adecuada.

- Estaremos en el despacho las diez en punto.
- El acto duró las once las dos.
- No se ha fallado ninguna sentencia el día dos del pasado mes.
- El abogado se entrevista con su cliente dos veces semana.
- Voy por allí una vez (e)l día.
- Los documentos deben estar preparados mañana.
- Se resolvió el caso una semana.
- No terminó la reunión las diez de la noche.
- Como viene en coche, llegará aquí las siete, más o menos.
- Creo que todo estará listo el día nueve, aproximadamente.

17 Lee el texto.

El Dr. Pereira Pombo, basándose en los derechos de los niños promulgados por la ONU en 1959, ha concebido los derechos de los padres en clave de humor.

- Los PADRES tienen derecho a tener «DERECHOS» por extraño que parezca a sus HIJOS.
- Los PADRES necesitan protección ESPECIAL en las relaciones con sus HIJOS.
- Los PADRES, además de «LOS VIEJOS», «EL CARROZÓN», etc., agradecen ser llamados, por sus HIJOS, con respeto y cariño.
- PADRES e HIJOS tienen un contrato que obliga a ambas partes. No figura en el mismo la «exclusividad». Antes de PADRES e HIJOS PERSONAS.
- Los PADRES —sin distinción— deben recibir cuidados especiales, amor, comprensión ... y NO sólo en el momento de ... «pedir DINERO».
- Ningún PADRE debe realizar labores que pongan en peligro su salud o su dignidad.
- Los HIJOS tienen derecho a que se les dé educación y los PADRES a que sean educados.
- Los PADRES tienen derecho a opinar sobre un tema sin que sus hijos pongan cara de asco o desprecio.
- Los PADRES tienen derecho a no ser abandonados, ni real, ni ficticiamente.
- ARTÍCULO RESUMEN: LOS PADRES fueron hijos antes y los hijos son futuros padres. Aprovechar esta experiencia será señal de inteligencia.



- Formad dos grupos en clase: uno tiene que elaborar una lista de los derechos que cree que deben tener los padres y otro de los que deben tener los hijos. Luego cada grupo ha de defender su postura ante sus compañeros.

DERECHOS DE LOS PADRES / HIJOS

¿Hasta que la muerte nos separe?

ORACIONES TEMPORALES

INFINITIVO (mismo o diferente sujeto) _____
 SUBJUNTIVO (diferente sujeto) _____
 INDICATIVO (presente, pasado o atemporal) / SUBJUNTIVO (futuro)

al, nada más, hasta, antes de, después de
 antes de que, después de que
 cuando, hasta / desde que, mientras...

18 Completa las oraciones con elementos de las dos columnas.

Al
 Cuando
 Después de que
 Después de
 Mientras
 Desde que

venga dñe que tiene que ir al Registro Civil.
 desayunar me pasaré por su despacho.
 reflexionar, cambió su declaración.
 el juez falle la sentencia, descansaremos.
 se divorció está más animada.
 tú ordenas los documentos, yo telefono al cliente.

19 Fijate en los enunciados marcados y di si son anteriores, posteriores o simultáneos a la acción subordinada.

1. Mientras Luis hacía el escrito, Juan estaba en el Registro Civil.
2. Telefonéame cuando llegue el cliente.
3. Antes de que venga el Secretario, debemos tener terminado el escrito.
4. Te lo daré tan pronto como lo tenga hecho.
5. Cuando llegamos al juzgado, me di cuenta de que me faltaba un documento.
6. Habla con la señora cuando esté más tranquila.
7. Apenas terminé el proceso, me fui de vacaciones.
8. No abandones el domicilio familiar hasta que salga el Auto.
9. Cuando me reclamaba sus derechos, su marido la maltrataba.
10. A medida que pasaba el tiempo las relaciones se fueron haciendo insoportables.

CONECTORES
 COMIENZO DE LA ACCIÓN: desde que
 LÍMITE DE LA ACCIÓN: hasta, hasta que
 ANTERIORIDAD (del verbo principal): antes de, antes de que
 POSTERIORIDAD: cuando, después de, después de que
 POSTERIORIDAD INMEDIATA: nada más, en cuanto, tan pronto como, apenas
 SIMULTANEIDAD: cuando, mientras, en el momento en que
 REPETICIÓN: cuando, cada vez que, siempre que, todas las veces que
 PROGRESIÓN PARALELA: según, a medida que, conforme

20 Completa el texto con el marcador de tiempo adecuado.

_____ verlo lo reconoció, aunque no había mucha luz. Lo había visto una sola vez _____ unos meses. Fue _____ llegar el invierno, el invierno y la muerte de aquella niña. El policía la retuvo _____ las diez de la noche, y _____ le dio una tarjeta en blanco donde había apuntado a mano un número de teléfono. La dejó en alguna parte y ya no volvió a acordarse. Fue más tarde, _____ se moría de aburrimiento _____ se acordó de aquel día. Lo vio de nuevo, _____ acercarse a él con un cigarrillo entre los dedos, como lo había visto la otra vez, en el mismo sitio y en la misma actitud. _____ bajar del taburete para acercarse a él le hizo un guiño al camarero, _____ empujar la puerta, sopló una corriente de aire frío. Se sorprendió un poco _____ ella le dijo que se acordaba de haberlo visto otra vez, parecía que nunca había estado _____ entonces con una mujer _____ continuaban las palabras, eludía los ojos de ella.

Adaptado de A. Muñoz Molina, Plenilunio.

Por escrito

POR ESCRITO

REGLAS DE ACENTUACIÓN

REGLAS GENERALES. Llevan tilde:

- Las palabras agudas que acaban en vocal, -n o -s: *apelo, acción, además.*
- Las palabras graves que no acaban en vocal, -n o -s: *cármel, López.*
- Todas las palabras esdrújulas y sobresdrújulas: *código, entriéguelo.*

Si, según las reglas anteriores el acento recae en una sílaba que lleva diptongo o triptongo, la tilde ha de escribirse sobre la vocal más abierta: *miréis, huéspedes, oxigénais, santiguéis.*

Si el diptongo es *ui* o *ia*, la tilde se coloca sobre la última vocal: *cuídalo.*

LOS MONOSÍLABOS: no llevan tilde. Se exceptúan unos pocos, en los que la tilde diferencia dos valores distintos:

<i>él</i> (pronombre) / <i>el</i> (artículo)	<i>dé</i> (de dar) / <i>de</i> (preposición)
<i>sí</i> (afirmación) / <i>si</i> (condición)	<i>sé</i> (de saber o de ser) / <i>se</i> (pronombre)
<i>más</i> (cantidad) / <i>mas</i> (=pero)	<i>tú</i> (pronombre personal) / <i>tu</i> (posesivo)
<i>mí</i> (pronombre personal) / <i>mi</i> (posesivo)	<i>té</i> (bebida) / <i>te</i> (pronombre)
<i>aún</i> (=todavía) / <i>aun</i> (concesivo)	

La palabra bisílaba sólo lleva tilde en su uso adverbial (=solamente) cuando hay riesgo de ambigüedades. *Fluica* cuando es adjetivo: *Estuve sólo dos horas / estuve sólo toda la tarde.*

VOCALES EN HIATO: Si la vocal *i* o *u* es tónica, llevará tilde, aunque no le corresponda según las reglas anteriores. E: *abogacía.* Cuando las vocales en hiato son *u-i*, no ponemos tilde: *destruir.*

21 Escucha las siguientes palabras.

1. Rodea con un círculo la sílaba tónica.
2. Clasifícalas en tres columnas según sean agudas, llanas o esdrújulas.
3. Pon tilde a las que necesiten llevarla.

➤ citación	➤ recurso	➤ alegar	➤ canónico	➤ civil
➤ potestad	➤ monogámico	➤ recurrir	➤ gananciales	➤ testamento
➤ doméstica	➤ domicilio	➤ jurídico	➤ hogar	➤ abandono
➤ fiscal	➤ paternidad	➤ trámite	➤ recurso	➤ disolución

22 Completa estas parejas de oraciones.

1. (se, sé) que ganaré el juicio. / El Fiscal fue pronto.
2. (tu, tú) Llama a abogado. / sabrás lo que haces.
3. (mas, más) Lo veo, no lo creo. / ¿Tienes algún caso?
4. (aun, aún) no me ha llamado. / Ni así irá.
5. (mi, mí) cliente me está esperando. / Déjame el asunto a
6. (de, dé) Espero que me una copia. / Esta es la sala reuniones.
7. (te, té) Cuando se levante la sesión tomamos un / ¡No vayas!
8. (sí, si) se divorciaron. / se divorciaron fue por él.

¿?

23 El acento gráfico en español diferencia significados. Fijándote en el ejemplo, di la diferencia que hay entre estos términos.

trámite: sustantivo / tramite: presente de subjuntivo de tramitar / trámite: pret. indefinido de tramitar

1. secretaria:	secretaría:
2. revoco:	revocó:
3. vínculo:	vinculo:
4. ordenes:	ordenes:
5. título:	tituló:

24 Pon las tildes que faltan en el texto.

La Audiencia Provincial estimó el recurso de apelación interpuesto por R. C. F. contra la Sentencia del Juzgado de lo Penal número 10 de Córdoba, que le condenó como autor de un delito de abandono de familia, y la revocó absolviéndola, al considerar que si bien ha resultado acreditado que el acusado abandonó el domicilio familiar donde residía con sus tres hijos, cuya madre había fallecido con anterioridad, dejando a los mismos al cargo de la abuela, existiendo además una hipoteca sobre la vivienda, de cuyo pago, así como de cualquier otro tipo de obligación derivada de la patria potestad, se había desentendido por completo, resulta insuficiente para integrar el delito imputado, por aplicación del principio de intervención mínima del Derecho Penal.

Adaptado de Actualidad Jurídica Aranzco, 27 de abril de 2006

1 ¿Hasta que la muerte nos separe?

TRABAJAMOS

TAREA 1

- Rellenar fichas con datos personales.
- Tomar notas de un diálogo.
- Realizar anotaciones marginales en inscripciones del Registro Civil.
- Familiarizarse con documentos tales como certificación de matrimonio e informes policiales.
- Conocer la dinámica del proceso del auto de **Medidas Provisionales**.



TAREA 2

- Resumir conversaciones telefónicas.
- Consultar el Código Civil.
- Redactar propuestas del **Convenio Regulador** entre los cónyuges.
- Elaborar una **demanda**.

TAREA 3

- Reconocer la estructura de un auto y compararlo con la estructura de la demanda.
- Reconocer peculiaridades de las leyes españolas en cuanto a nombres y apellidos.
- Redactar una solicitud de **Separación y Medidas Definitivas**.
- Preparar al cliente para la **Vista**.

TAREA 1: REDACTAR SOLICITUD DE MEDIDAS PROVISIONALES PREVIAS (SEPARACIÓN CONTENCIOSA)



1 Escuchad la conversación que ha mantenido el abogado y su cliente. Responded a estas cuestiones.

- ¿Qué problema tiene la señora?
- ¿Qué le ha hecho su marido?
- ¿Con quién viven su hija y ella?
- ¿Qué pide la señora que le conceda el juez?

DEMANDA DE SEPARACIÓN CONTENCIOSA

- Escrito de solicitud
- Documentos:
 - Inscripción de matrimonio.
 - Inscripción de nacimiento de la hija.
 - Informe policial.



2 Volved a escuchar lo que la señora le dice y rellenad su ficha.

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos:
 Fecha de nacimiento:
 Fecha de matrimonio:
 Domicilio provisional:
 DNI:
 Nombre de la hija:
 Fecha de nacimiento:
 Nombre y apellidos de su marido:
 Domicilio conyugal:



3

En este proceso van a intervenir algunas personas. Identifícalas y señala otras funciones que realizan.

- Persona actora de la demanda
- Persona a quien se demanda
- Persona que tiene poder para representar a otra en la demanda
- Persona que defiende a otra en la demanda
- Persona que vela para los intereses de la menor



- Procurador
- Demandante
- Abogado
- Demandado
- Fiscal

4 Thomas y Óscar, otro abogado del despacho, han ido al Registro Civil. Leed y tomad nota de lo que han hablado (no debéis olvidar nada).

T: Óscar, ¿qué necesitamos del Registro Civil?

O: La certificación de las inscripciones de matrimonio y de nacimiento de la niña.

T: Me gustaría saber qué otros certificados podemos obtener en el Registro civil.

O: En el Registro podemos pedir certificación de todas las inscripciones concernientes al estado civil de la persona: nacimiento, matrimonio, defunción y tutela, que pueden llevar, a su vez, inscripciones marginales.

T: ¿Qué son inscripciones marginales?

O: Son anotaciones de carácter informativo que se escriben al margen del folio de la inscripción principal.

T: Por ejemplo, si me divorcio, ¿constará después en mi inscripción de matrimonio?

O: Así es. O si un niño, después de inscrito, es adoptado, también figurará la inscripción de adopción.

T: Ya entiendo. Pero ¿se puede sacar certificación de todo lo que está en el Registro?

O: Por supuesto, las certificaciones son documentos públicos, excepto en casos de legajos de abortos.

➤ Ahora haced una relación de anotaciones marginales que se pueden realizar en una inscripción de:

MATRIMONIO

.....

.....

.....

.....

NACIMIENTO

.....

.....

.....

.....

5 Cotejad los datos que ha dado la señora con los de la certificación de matrimonio del Registro Civil.

REGISTRO CIVIL de Madrid Juzgado nº 5

Se inscribe el matrimonio celebrado entre:

Don Juan López Martín. Hijo de Juan y de Josefa. Nacido en Madrid, el día 2 de mayo de 1960. Inscrito en el tomo XI, página 21. Estado: soltero. Profesión: fontanero. Domicilio: C/ Cervantes, 7. Nacionalidad: española.

Y Doña Angeles García Pérez. Hija de Ana y de José. Nacida en Madrid, el día 13 de abril de 1962. Inscrita en el tomo XII página 234. Estado: soltera. Profesión: ama de casa. Domicilio: Av. Generalísimo, 5. Nacionalidad: española.

Y Doña Angeles García Pérez. Hija de Ana y de José. Nacida en Madrid, el día 13 de abril de 1962. Inscrita en el tomo XII página 234. Estado: soltera. Profesión: ama de casa. Domicilio: Av. Generalísimo, 5. Nacionalidad: española.

MATRIMONIO canónico celebrado a las doce horas, día 5 de junio de 1997. Lugar: Madrid.

Autorizante

Se practica la inscripción en virtud

Acta levantada por el delegado D. Antonio Pedrosa Ramírez, el día 4 de junio de 1997.

ENCARGADO D. Luis Fuentes Gil

SECRETARIO D. Juan Pérez Herrera

A las once horas del día 4 de 6 de 1997

1. El nombre de ella está escrito con acento y en el RC no. ¿Cuál es la forma correcta? ¿Por qué?

2. El nombre de la calle de la Sra. García es distinto, sin embargo el número es el mismo ¿Qué ha podido pasar? Enumerar posibilidades.

3. ¿Qué quiere decir «ama de casa»?



6 Volved a escuchar la audición y rellenad de forma detallada este apartado de la demanda.

HECHOS

Primero:

Segundo:

Tercero:

Cuarto:

7 Observad el documento policial y responded.

1. ¿A qué organismo pertenece la Policía Local?
2. ¿Coincide el documento policial con lo que ha dicho la señora?
3. ¿A qué hora ocurrieron los hechos?
4. ¿Qué día está fechado el documento?

INFORME DE LA POLICIA LOCAL

Los agentes de la Policía que suscriben informan de lo siguiente:
El día 10-5-2003 a las 20 horas como requeridos en el puesto de Guardia por D^a M^a Ángeles García Pérez, la cual tenía problemas con su marido del que estaba en trámites de separación.
Parece ser que la dejó fuera de casa, sin poder entrar con su hija.
Personales los que suscriben al lugar de los hechos en la calle Cernantes, 7 de esta localidad, pudimos comprobar que lo que la señora dijo era verdad: la puerta del domicilio estaba cerrada con llave y no se podía acceder dentro del mismo. El mismo hecho ocurrió también a las 23 horas, ya que tuvimos que trasladarnos al mismo lugar por el mismo motivo, observando el mismo resultado, no se podía entrar dentro de la casa.
Se comunica todo esto para los efectos pertinentes.
Madrid, 10 de mayo del 2003.

CUERPO DE LA POLICIA LOCAL DE MADRID. Distrito 5

8 Ahora fijaos en este modelo de escrito y rellenadlo con los datos que tenéis.

AL JUZGADO NÚM. 5 DE 1ª INSTANCIA DE MADRID

D^a M^a **ÁNGELES GARCÍA PÉREZ**, mayor de edad con DNI núm....., con domicilio actual en, ante el juzgado comparezco y DIGO:

Que por medio del presente escrito promuevo solicitud de **MEDIDAS PROVISIONALÍSIMAS** contra D., con domicilio en La solicitud se basa en los siguientes:

HECHOS

Primero:
Segundo:
Tercero:
Cuarto:

FUNDAMENTOS DE DERECHO

- I. COMPETENCIA: es competente el juzgado que me dirijo en virtud del Art. 768 de la L. E. C.
- II. PROCEDIMIENTO: la solicitud deberá sustanciarse por los trámites previstos en el Art. 771 de la L. E. C. así como el Art. 753.
- III. DERECHO SUSTANTIVO: Art. 102, 103, 104, 105 y 106 del Código Civil.

SUPlico AL JUZGADO, que teniendo por presentado este escrito y los documentos que se acompañan, se sirva admitirlo, teniendo por promovida solicitud de contra y tras los trámites legales, con intervención del Ministerio Fiscal, dicte Auto por el que se acuerde:

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100
 101
 102
 103
 104
 105
 106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420

Por ser de justicia que pido en Madrid a..... de..... de.....

Florus.

Fidat: D^a M^a Angélica García Pérez

9 ¿De qué partes consta el documento anterior? Haz un esquema de su estructura y explica en qué consiste cada parte. Te servirá como modelo general para cualquier demanda.

PASOS POSTERIORES:

- La solicitud se ha admitido a trámite.
- Se ha puesto en conocimiento del demandado.
- **Comparecencia**, dentro de los diez días siguientes. Se cita también al **MINISTERIO FISCAL** porque existe una menor. En el juzgado se concede la palabra a las dos partes con sus letrados.
- El **Auto**, por ser urgente, se dicta el mismo día de la Comparecencia.

Trabajamos

TAREA 2: REDACTAR DEMANDA DE DIVORCIO (DE MUTUO ACUERDO)

1 Escuchad la grabación de la conversación telefónica mantenida entre Loli y un cliente y haced un resumen en vuestro cuaderno de trabajo.

Se trata de un caso de divorcio de mutuo acuerdo

2 Thomas tiene algunas dudas. Respondédselas si las sabéis. Podéis consultar el Código Civil.

- ¿Tiene que venir la pareja al despacho de abogados?
- ¿Qué es un Convenio Regulador?
- Si se divorcian de mutuo acuerdo, ¿es necesario que la pareja vaya al juzgado?
- ¿Qué es el Acta de Ratificación? ¿Ante quién se realiza? ¿Los dos juntos o por separado?
- ¿Por qué no se toman en este caso MEDIDAS PROVISIONALES?

Escuchad de nuevo la conversación y podréis comprobar si vuestras respuestas son correctas.

3 Thomas se ha hecho un lío. Necesita saber quién lleva a cabo algunas funciones en el juzgado, ayudadle. Puede seros útil el diccionario jurídico.

- Coordinar el funcionamiento del Registro Civil
- Dar fe
- Repartir cédulas de citación
- Mecanografiar un escrito
- Dictar Auto

PERSONAL DE JUSTICIA

Agerle

Auxiliar

Oficial

Secretario

Juez

4 El cliente llega al despacho y tienes que tomar sus datos personales. Elabora la ficha en tu cuaderno. En ella debe constar el nombre y apellidos de ambos cónyuges, el DNI, domicilio, fecha de matrimonio y de la separación de hecho. También debéis tomar nota de los pactos entre los cónyuges. Después podéis imaginar que uno de vuestros compañeros es el cliente y debe proporcionaros los datos que le pidáis.

5 Ya conocéis los datos personales y los acuerdos a los que ha llegado este matrimonio. Ahora redactad la propuesta del Convenio Regulador y la demanda de divorcio para presentarla en el juzgado.

DOCUMENTO DE PACTOS ENTRE EL MATRIMONIO

De una parte [datos del marido]

Y de otra parte [datos de la mujer]

MANIFIESTAN Y CONVIENEN [cuándo se casaron, se separaron, si hay hijos]

A)

B)

C)

D)

PACTOS CLÁUSULAS Y CONDICIONES [acuerdos entre los cónyuges]

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª

Y para que conste y mejor obligarse, firman el presente documento, por triplicado ejemplar, después de leído y hallado conforme en la ciudad y fecha del principio expresados

Firma

[Firma de los interesados]

3. ¿Hasta que la muerte nos separe?

TAREA 3: PREPARAR AL CLIENTE PARA LA VISTA (SEPARACIÓN CONTENCIOSA)

I Trabajáis en un caso en el que ya se han solicitado medidas provisionales previas a la demanda y ha habido una resolución mediante Auto, documento que nos sirve para seguir con la tramitación. Accidentalmente se ha roto. ¿Podrías reconstruirlo?

SEPARACIÓN CONTENCIOSA.
AUTO (medidas provisionales).
DEMANDA (con los documentos).
CONTESTACIÓN DE LA DEMANDA.
VISTA.

SEGUNDO. Celebrada en el día de hoy la audiencia prevista en la Ley y, previa declaración de pertinencia, practicada la prueba prevista por las partes, pasaron los autos al Ministerio Fiscal, el cual informó en el sentido de no oponerse a la adopción de las medidas que en relación con los hijos menores, Manuel y Rosario, se solicitan provisionalmente por la actora, tras la cual quedaron los autos conclusos para dictar la oportuna resolución.

TERCERO. En la tramitación de este procedimiento se han observado todas las prescripciones legales. Preparar al cliente para la VISTA (separación contenciosa).

FUNDAMENTOS JURÍDICOS

PRIMERO. El artículo 104 del Código Civil dispone que «el cónyuge que se proponga demandar la nulidad, separación o divorcio de su matrimonio puede solicitar los efectos y medidas a que se refieren los dos artículos anteriores» [...]

SEGUNDO. Valorado el contenido de las actuaciones y examinadas las pretensiones de las partes, expresadas en el escrito que da origen a estas medidas y en la audiencia que se ha celebrado hoy, deben adoptarse las medidas que se reflejan en la parte dispositiva de esta resolución atendiendo a las siguientes consideraciones:

En cuanto a la atribución de la vivienda conyugal no cabe hacer consideración alguna ya que la parte demandada se muestra conforme con la pretensión de la actora. Por lo que respecta a la atribución de la guarda y custodia de los hijos, de acuerdo con la voluntad de sus padres, y sin perjuicio de la patria potestad, que seguirá siendo compartida, residirá en compañía de su madre, doña MARÍA JIMÉNEZ BLANCO, estableciendo a favor del padre el régimen de visitas que éste propone.

2ª.- Se atribuye la guarda y custodia de los menores Manuel y Rosario a su madre doña MARÍA JIMÉNEZ BLANCO, fijando a favor del padre el siguiente régimen de visitas: viernes y sábados alternos desde las 9 horas del viernes hasta las 20 horas del sábado. Corresponden al padre la mitad de los periodos vacacionales de Navidad, Semana Santa y verano.

3ª.- Se atribuye el uso del domicilio y ajuar familiar al padre, pudiendo retirar la esposa sus enseres de uso personal.

4ª.- Don MANUEL RUIZ SÁEZ deberá entregar a la esposa en concepto de pensión alimenticia a favor de los hijos menores la cantidad de 500 euros mensuales.

Notifíquese la presente resolución a las partes haciéndoles saber que estos efectos y medidas sólo subsistirán si dentro de los 30 días siguientes a contar desde que fueron inicialmente adoptadas se presenta la demanda ante el Juez o Tribunal competente.

Lo acuerda, manda y firma D. Juan López Marín, Juez del Juzgado de 1ª Instancia e Instrucción núm. 6 de Alcalá de Henares.

b) Por lo que respecta a la pensión alimenticia interesada por la actora, deben valorarse los ingresos por cada una de las partes. Considerando que es el demandado el único que percibe un sueldo, y teniendo en cuenta la edad de los menores, debe fijarse la pensión alimenticia a favor de ésta en la cuantía de 500 euros mensuales, que le entregará el padre a la madre en mano dentro de los cinco primeros días de cada mes.

En atención a lo expuesto,

DISPONGO decretar las siguientes medidas provisionales:

1ª.- Los cónyuges podrán vivir separados y cesa la presunción de convivencia conyugal.

JUZGADO DE PRIMERA INSTANCIA E INSTRUCCIÓN NÚMERO 6 DE ALCALÁ DE HENARES
AUTO

En Madrid, a 5 de junio de 2001

HECHOS

PRIMERO. Mediante escrito fechado el pasado 30 de mayo de 2001 Doña MARÍA JIMÉNEZ BLANCO anunció su propósito de presentar demanda de separación e interés, al amparo del artículo 104 del Código Civil la adopción de medidas personales y patrimoniales respecto de su cónyuge Don MANUEL RUIZ SÁEZ.

Trabajamos



2 Escuchad la conversación y ayudad a Thomas a completar la información que no ha entendido.

- Oye, ¿por qué el marido y la esposa tienen apellidos diferentes?
- En España la mujer siempre su apellido de soltera.
- Y todos los españoles tienen dos apellidos, ¿no es así?
-
- ¿El primero es el del padre y el segundo el de la madre? He visto algún caso al revés. ¿Por qué?
- Ha sido así hasta hace poco, pero ahora el orden.
- Hay muchas cosas que son diferentes a mi país. Oye, una cosa más: nuestro cliente figura en algunos documentos con el nombre de Roberto y en otros con el de Robert. ¿Se trata de una errata?
- No, lo que ocurre es que es y, ahora las leyes le traducir el nombre a su lengua.
- Cada día descubro algo nuevo. Esto es muy interesante.
- Las leyes en España mucho últimamente. Te encontrarás con muchas más sorpresas.

3 Enumerad los DOCUMENTOS que tienen que acompañar a la solicitud de separación.

DOCUMENTO NÚM. 1:
DOCUMENTO NÚM. 2:
DOCUMENTO NÚM. 3:
DOCUMENTO NÚM. 4:



4 Redactad la solicitud de Separación y Medidas definitivas.

AL JUZGADO DE 1ª INSTANCIA

D., Procurador de los Tribunales y de

HECHOS

FUNDAMENTOS DE DERECHO

SUPlico

5 Hay que preparar al cliente para la VISTA. Elaborad una lista de los posibles consejos que le podéis dar a la Sra. Jiménez para el momento de su declaración.

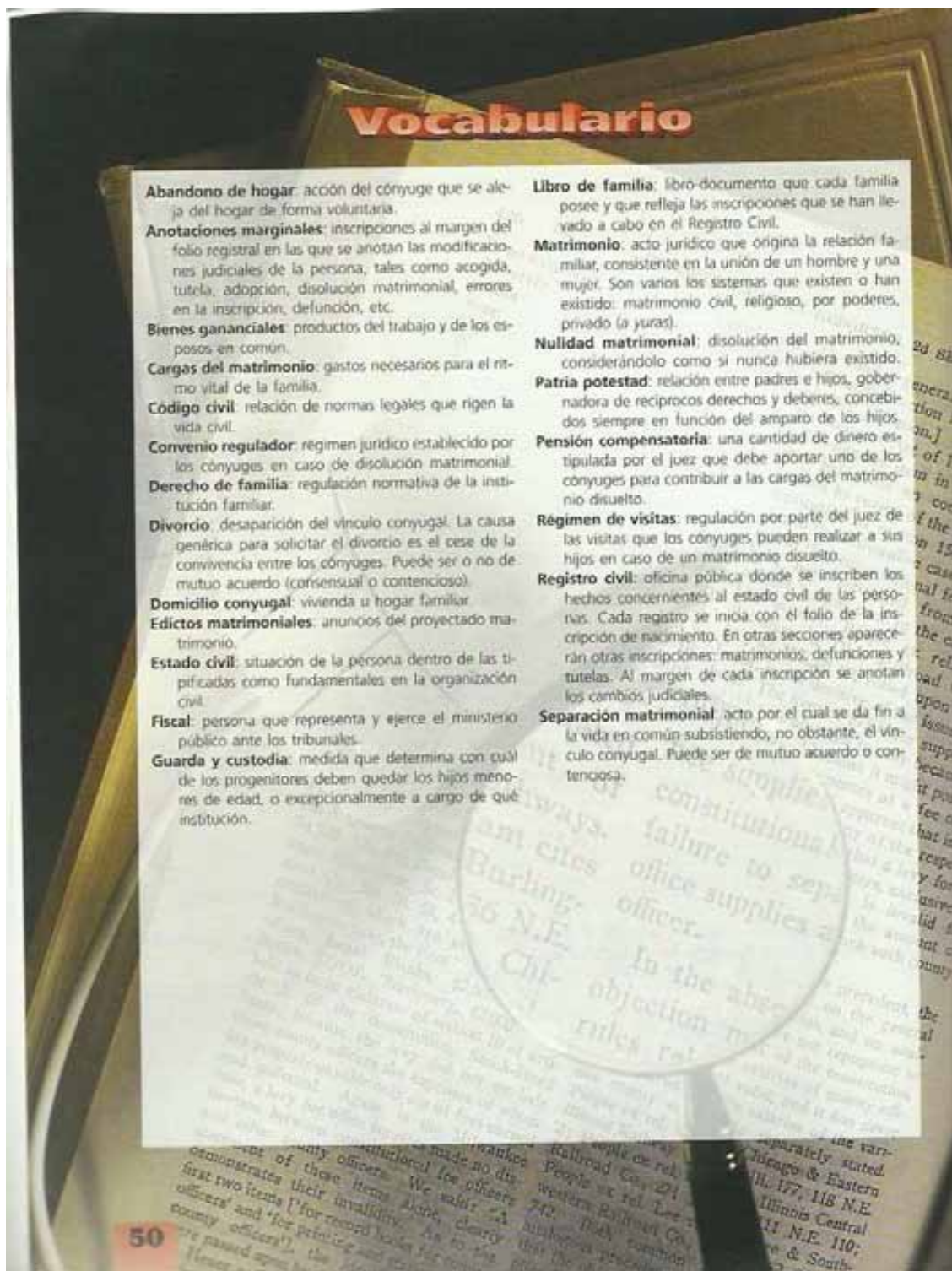
1.
2.
3.
4.
5.

DESPUÉS DE LA VISTA ORAL:

- Medidas definitivas: en SENTENCIA.
- Posible modificación de medidas definitivas.
- Ejecución forzosa.



49



Abandono de hogar: acción del cónyuge que se aleja del hogar de forma voluntaria.

Anotaciones marginales: inscripciones al margen del folio registral en las que se anotan las modificaciones judiciales de la persona, tales como acogida, tutela, adopción, disolución matrimonial, errores en la inscripción, defunción, etc.

Bienes gananciales: productos del trabajo y de los esposos en común.

Cargas del matrimonio: gastos necesarios para el ritmo vital de la familia.

Código civil: relación de normas legales que rigen la vida civil.

Convenio regulador: régimen jurídico establecido por los cónyuges en caso de disolución matrimonial.

Derecho de familia: regulación normativa de la institución familiar.

Divorcio: desaparición del vínculo conyugal. La causa genérica para solicitar el divorcio es el cese de la convivencia entre los cónyuges. Puede ser o no de mutuo acuerdo (consensual o contencioso).

Domicilio conyugal: vivienda u hogar familiar.

Edictos matrimoniales: anuncios del proyectado matrimonio.

Estado civil: situación de la persona dentro de las tipificadas como fundamentales en la organización civil.

Fiscal: persona que representa y ejerce el ministerio público ante los tribunales.

Guarda y custodia: medida que determina con cuál de los progenitores deben quedar los hijos menores de edad, o excepcionalmente a cargo de qué institución.

Libro de familia: libro-documento que cada familia posee y que refleja las inscripciones que se han llevado a cabo en el Registro Civil.

Matrimonio: acto jurídico que origina la relación familiar, consistente en la unión de un hombre y una mujer. Son varios los sistemas que existen o han existido: matrimonio civil, religioso, por poderes, privado (a juras).

Nulidad matrimonial: disolución del matrimonio, considerándolo como si nunca hubiera existido.

Patria potestad: relación entre padres e hijos, gobernadora de recíprocos derechos y deberes, concebidos siempre en función del amparo de los hijos.

Pensión compensatoria: una cantidad de dinero estipulada por el juez que debe aportar uno de los cónyuges para contribuir a las cargas del matrimonio disuelto.

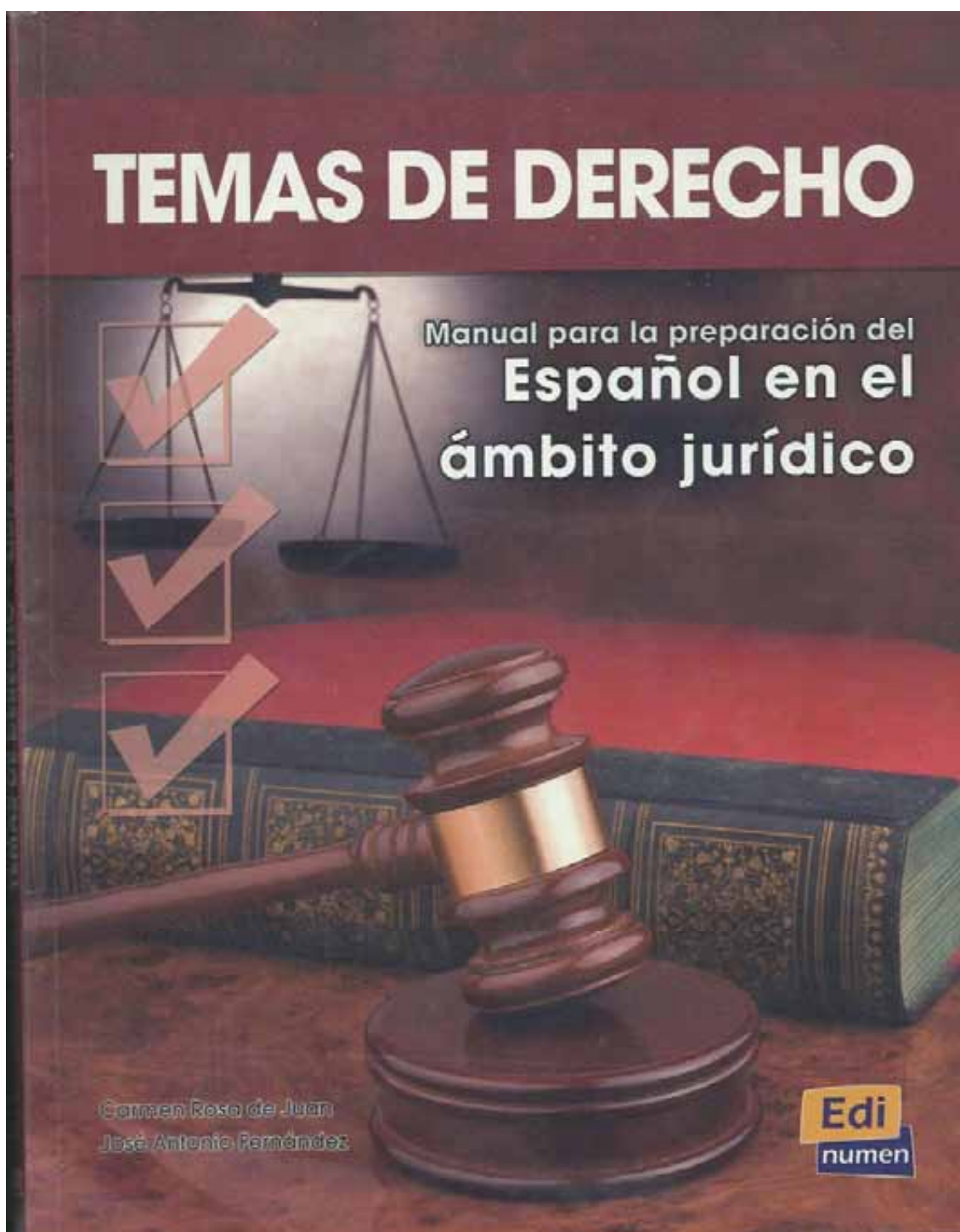
Régimen de visitas: regulación por parte del juez de las visitas que los cónyuges pueden realizar a sus hijos en caso de un matrimonio disuelto.

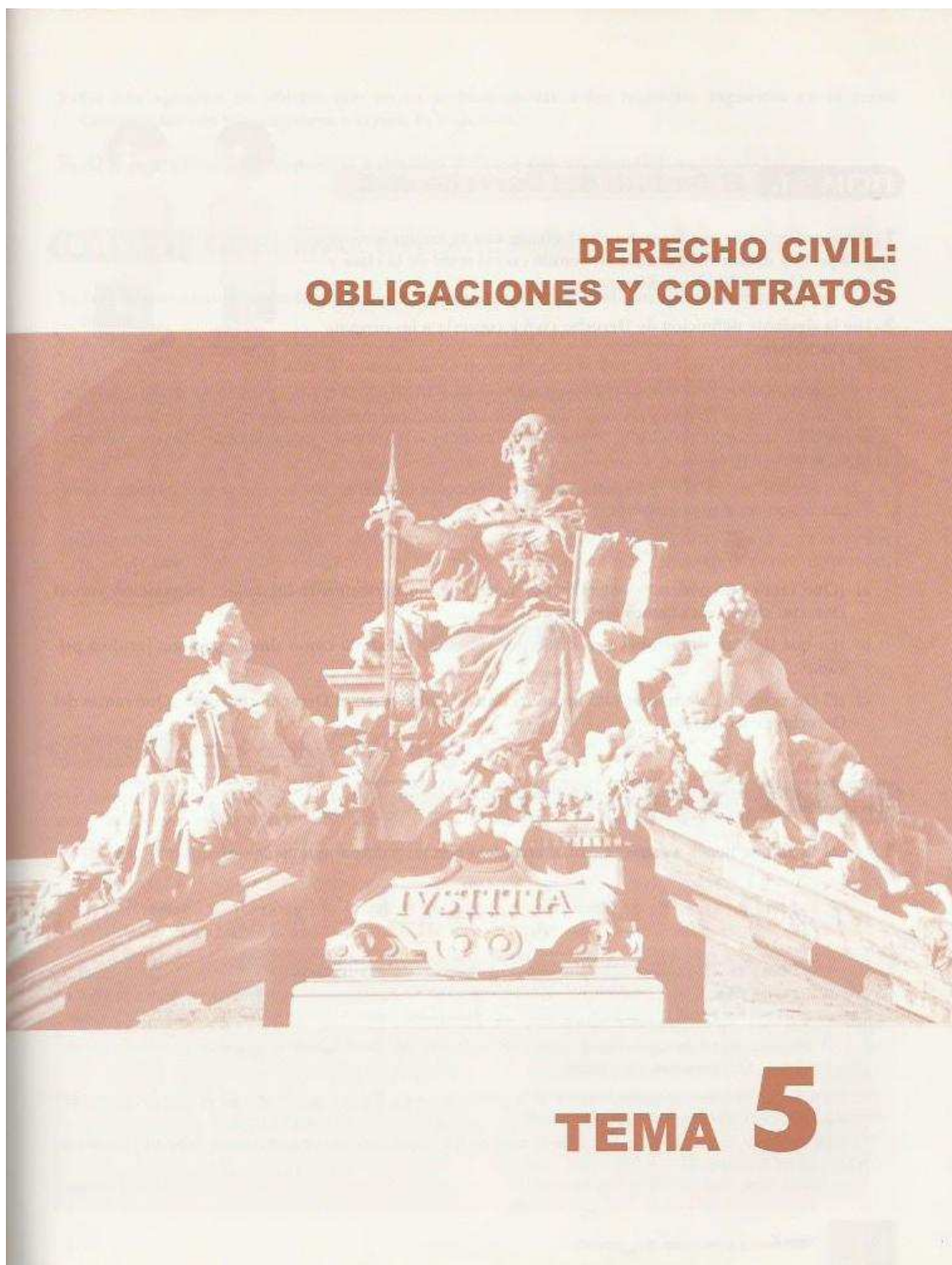
Registro civil: oficina pública donde se inscriben los hechos concernientes al estado civil de las personas. Cada registro se inicia con el folio de la inscripción de nacimiento. En otras secciones aparecerán otras inscripciones: matrimonios, defunciones y tutelas. Al margen de cada inscripción se anotan los cambios judiciales.

Separación matrimonial: acto por el cual se da fin a la vida en común subsistiendo, no obstante, el vínculo conyugal. Puede ser de mutuo acuerdo o contencioso.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





FICHA 5.1. El ámbito del Derecho civil

1. ¿Qué entendemos por Derecho civil? Piensa con tu compañero en una posible definición. Ponedla en común con el resto de la clase y observad las similitudes y diferencias.
2. Lee la siguiente definición de Derecho civil y contesta a las preguntas posteriores.



El Derecho civil, tal y como lo entendemos hoy, tiene su origen en la antigua Roma. Se puede definir, en general, como las normas y principios que regulan las relaciones más generales y normales de la vida de las personas, tanto entre particulares como entre particulares y la Administración, cuando esta actúa como de simple persona jurídica.

Además se dice que el Derecho civil regula relaciones que tienen por objeto satisfacer necesidades de carácter genéricamente humanas.

Varias fuentes:

- a) ¿Qué crees que podemos entender por relaciones “genéricamente humanas” en relación con el Derecho civil? Cita algunos ejemplos.
- b) ¿En qué tipo de situaciones crees que podrá actuar el Estado como simple persona jurídica privada?
- c) ¿El Derecho civil de tu país está basado, como el español, en el Derecho romano? ¿Qué ramas del Derecho civil conoces?

FICHA 5.2. Las obligaciones

1. Lee el texto que tienes a continuación y completa con las palabras que te damos.

deudor • cosa • determinable • especie • lícito • acreedor • comercio

Una obligación es el derecho personal que tiene una persona (denominada (1)) respecto de otro (denominado (2)), a darle una (3) o a realizar un hecho positivo o negativo. Se crea una relación personal porque el acreedor puede exigir al deudor el cumplimiento de lo pactado.

A diferencia de los derechos reales, como más tarde veremos, las obligaciones no ponen en relación personas con cosas, sino personas con personas.

Por lo que se refiere al objeto, materia de la obligación, la ley dispone que, si se trata de una obligación de dar la cosa, debe: existir en la naturaleza, ser (4) en cuanto a su (5) y estar en el (6) Si se trata de un hecho positivo o negativo, este debe ser: posible y (7)

Varias fuentes.

2. Da tres ejemplos de objetos que no se podrían ajustar a los requisitos expuestos en el texto. Compártelos con tu compañero y razona tu respuesta.
3. ¿Qué quiere decir "hecho positivo o negativo"? Piensa algunos ejemplos.

FICHA 5.2.1. ELEMENTOS DE UNA OBLIGACIÓN



1. Tres son los elementos de la obligación: los sujetos, el objeto y el vínculo. Relaciónalos con su definición.

1. Sujetos.	a. Es la materia misma de la obligación. Este, puede ser una cosa o un hecho. Cuando la materia de la obligación es un hecho, este puede ser positivo o negativo.
2. Objetos.	b. El acreedor, titular del derecho, que puede exigir el cumplimiento de la obligación al deudor, el cual debe cumplir con la carga.
3. Vínculo.	c. Es la obligación misma, es lo que une o la relación que se crea entre los sujetos en el momento en que pactan. Se prolonga o no en el tiempo, según la naturaleza de la obligación.

1	2	3

FICHA 5.2.2. FUENTES DE LAS OBLIGACIONES CIVILES

Por fuente entendemos aquellas situaciones jurídicas que crean una obligación. La principal división se da entre las obligaciones que nacen de un negocio jurídico o de un daño resarcible o que debe ser compensado.

1. Lee una parte de la siguiente información y explícasela a tu compañero.



ESTUDIANTE A

1. **Negocio jurídico:**

Dentro del negocio jurídico, se pueden distinguir dos grupos de fuentes de obligaciones:

- a) **La voluntad de las partes:** son obligaciones que nacen por la *voluntad* de las partes (sujeto activo y pasivo) que componen la obligación.

El contrato es la fuente de obligaciones más común que existe, pues es el *medio* mediante el cual las partes formalizan la intención de crear una obligación civil.

- b) **Los actos generadores de obligaciones:** son actos que producen obligaciones que no necesitan del *consentimiento* de las partes. Dentro de esta categoría se encuentran la gestión de negocios, la administración de la cosa en común y el pago de lo indebido. Existen para evitar que una persona aumente su patrimonio a costa de otro sin *causa* justificada.



ESTUDIANTE B

2. Daño resarcible:

Cuando una persona por *culpa*, *dolo*, *impericia* o *negligencia* cause un daño a otro, tiene la responsabilidad de repararlo. Comúnmente, se conoce a este concepto como el delito y el cuasidelito.

En ambos casos se genera una responsabilidad civil que estudiaremos de forma independiente.

c) **Delito:** la persona tiene una responsabilidad civil *resarcitoria* adicional a las consecuencias penales que pueda tener su acción. Se trata de compensar económicamente a la víctima.

d) **Cuasidelito:** son actos que, aunque quizás no penales por no cumplir con las características del delito, causaron un daño a alguien y debe ser reparado, es decir, compensado por ello.

2. Lee estas palabras que aparecen en los textos anteriores e intenta explicar lo que significan.

voluntad • medio • consentimiento • causa • resarcitoria • culpa • dolo • impericia • daño

3. Te presentamos una serie de situaciones generadoras de obligaciones entre sujetos. Decide de qué tipo de fuente se trata: la voluntad de las partes (A), actos generadores de obligaciones (B), delitos (C) o cuasidelitos (D).

1. Una persona es condenada por cometer un homicidio involuntario y además de responder penalmente tiene que resarcir económicamente a los familiares de la víctima.

2. Un paciente sufre lesiones en el transcurso de una operación debido a la falta de cuidado del doctor que le opera.

3. Una persona recibe por error del deudor una cantidad de dinero que no le corresponde.

4. Dos personas formalizan la venta de una casa.



FICHA 5.2.3. CUMPLIMIENTO DE LA OBLIGACIÓN: EL PAGO



El efecto más importante de una obligación es hacer que el deudor tenga que cumplir con la prestación debida. Por ello la ley da al acreedor una serie de instrumentos para conseguir que esto suceda. De todas las formas posibles de cumplir la obligación, la más común es el pago.

1. Aquí tienes una serie de frases que explican las características del pago. Relaciona las preguntas con sus respuestas.

1. ¿Quién debe pagar?	a. Al mismo acreedor o a quien represente sus derechos.
2. ¿A quién debe pagarse?	b. Donde decidan las partes. A falta de esto, el pago debe hacerse en el domicilio del deudor.
3. ¿Qué debe pagarse?	c. El deudor normalmente, pero puede efectuar el pago un coobligado, un fiador, o hasta un extraño.
4. ¿Dónde debe pagarse?	d. Según lo convenido por las partes. Si el objeto es una cosa y se hubiese deteriorado sin culpa del deudor, el acreedor debe aceptarla así.
5. ¿Cómo se hace el pago?	e. La cosa debida, que no puede sustituirse por otra mejor. El deudor debe poder enajenar el objeto de la obligación.

1	2	3	4	5

2. Indica si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones sobre el pago de una obligación.

	V	F
1. El pago tiene que hacerse siempre en casa del acreedor.		
2. El deudor tiene que estar en situación de poder enajenar el objeto de la obligación.		
3. El acreedor siempre tiene la opción de rechazar una cosa si esta no está en perfectas condiciones.		
4. El deudor puede pagar al acreedor o a quien lo represente.		

FICHA 5.2.4. OTRAS FORMAS DE CUMPLIMIENTO DE LA OBLIGACIÓN

1. Otras formas con las que se puede cumplir una obligación están descritas en el siguiente cuadro. Completa los espacios en blanco con las siguientes palabras. Si tienes problemas, puedes consultar un diccionario o a tu profesor.

causa • recíproca • lógico • líquidas
• voluntaria • viceversa • anterior • gratuita



Compensación: es la extinción (1) de dos deudas, en donde el acreedor es deudor y (2) Las obligaciones tienen que ser (3) y exigibles.

Novación: es el cambio de una obligación que ya existe por otra nueva. Un simple cambio de deuda no es suficiente, además tienen que cambiar la (4), el objeto o que un nuevo deudor reemplace al (5)

La **remisión o condonación:** es cuando el acreedor renuncia de forma (6) y (7) a toda o parte de la obligación.

La **confusión** se da cuando una persona se convierte en una misma obligación, acreedor y deudor, ya que no es (8) que alguien se deba a sí mismo.

FICHA 5.2.5. LA RESPONSABILIDAD CIVIL

1. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas posteriores.

Por responsabilidad civil entendemos la obligación que tiene una persona de reparar el daño que ha causado a otro, ya sea en naturaleza o con su equivalente en dinero (por ejemplo con el pago de una indemnización por perjuicios).

Normalmente la persona que responde es la autora del daño, pero es posible que se haga responsable a una persona distinta del autor del daño, caso en el que se habla de «responsabilidad por hechos ajenos», por ejemplo, cuando a los padres se les hace responder de los daños causados por sus hijos, o al propietario del vehículo de los daños causados por el conductor con motivo de la circulación.

Adaptado de varias fuentes



- ¿Piensas que el dinero puede compensar adecuadamente cualquier tipo de daño?
- ¿Crees justo que, por ejemplo, los padres tengan que responder civilmente por cualquier daño que puedan ocasionar sus hijos? ¿Debería existir algún límite?
- ¿Alguna vez has sufrido un daño de tipo económico o de otro tipo? ¿Fuiste compensado debidamente?

2. Lee la siguiente sentencia en la que se analiza la existencia o no de una responsabilidad civil y el correspondiente derecho a indemnización. Contesta a las preguntas posteriores.

D. F. interpuso una demanda de juicio verbal contra la entidad G. E. pidiendo que se condenara a la entidad demandada a abonar la cantidad de 698 85 euros por los daños sufridos en el disco duro de su ordenador portátil, causados cuando G. E., sin previo aviso, cortó el fluido eléctrico de la vivienda del demandante en más de treinta ocasiones. La entidad demandada se opuso a las pretensiones articuladas en su contra, porque los causantes del daño no fueron ellos, sino una empresa que realizaba obras en la zona.

Establece el artículo 1104 del Código Civil que «la culpa o negligencia del deudor consiste en la omisión de aquella diligencia que exija la naturaleza de la obligación y corresponda a las circunstancias de las personas, del tiempo y del lugar...»; el art. 1101 de Código Civil señala que: «Quedan sujetos a la indemnización de los daños y perjuicios causados los que en el cumplimiento de sus obligaciones incurran en dolo, negligencia o morosidad...».

Según el Código Civil, basta que el deudor haya incumplido o cumpla defectuosamente, por descuido, dejadez, olvido, falta de pericia, falta de mantenimiento, etc., para que deba estimarse la falta de diligencia.

Del propio contrato de energía eléctrica, se desprende que G. E. se obliga, a cambio de un precio, a entregar de forma periódica, sucesiva y continuada electricidad al cliente, y su finalidad es proporcionar la seguridad de que la energía eléctrica será entregada de forma constante y regular.

Por otra parte, el artículo 1105 del Código Civil dice que: «...nadie responderá de aquellos sucesos que no hubieran podido preverse, o que, previstos, fueran inevitables». La parte demandada invoca el caso fortuito porque el suceso no podía preverse.

Fuente: jurisprudencia

a) Indica qué significan las siguientes palabras. Relaciónalas con su definición.

1. Diligencia.	a. Dilación, demora, falta de actividad o puntualidad.
2. Morosidad.	b. Sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte.
3. Pericia.	c. Cuidado y actividad en ejecutar algo.
4. Caso fortuito.	d. Suceso ajeno a la voluntad del obligado, que excusa el cumplimiento de obligaciones.

1	2	3	4

b) Después de leer el caso y con los artículos del Código Civil español que se mencionan, ¿cuál crees que será el fallo (decisión) del tribunal? ¿Crees que G. E. tendrá que responder por un daño causado por otra empresa? ¿Se trata de un caso fortuito que la empresa eléctrica no podía prever? Discútelos con tus compañeros.

3. Lee el fallo del tribunal y contesta a las preguntas posteriores.

La parte demandada invoca el caso fortuito porque el suceso no podía preverse. Pero para que esto sea posible deben tenerse en cuenta las circunstancias particulares de tiempo, lugar y personales. En este caso el Tribunal considera que el evento era previsible y que la entidad demandada no adoptó las medidas y controles técnicos precisos y adecuados al reanudar el suministro para prever y evitar los perjuicios, no siendo completa la diligencia exigida.

FALLAMOS

La parte demandada tendrá que indemnizar a la demandante con 698,85 por el daño causado por su falta de diligencia.

Adaptado de jurisprudencia

a) Explica con tus propias palabras el fallo del juez.

b) ¿Te parece justo? Discútelos con tus compañeros.

FICHA 5.3. Contratos

- 1. Los contratos constituyen una de las principales fuentes de las obligaciones civiles. ¿Pero qué es un contrato realmente? ¿Cuáles son sus requisitos formales y su fuerza y límites? Poned en común vuestros puntos de vista y leed el siguiente texto.**

El contrato existe desde que una o varias personas consienten en obligarse a dar alguna cosa o prestar algún servicio. Los contratantes pueden establecer los pactos, cláusulas y condiciones que tengan por conveniente, siempre que no sean contrarios a las leyes, a la moral, ni a la buena fe.

En nuestro Código Civil se han recogido numerosos contratos civiles en el artículo 1254 y siguientes del Código Civil español. La ley reconoce al contrato como fuente de obligaciones. Las obligaciones contractuales son obligaciones civiles, por lo que el acreedor puede exigir del deudor la satisfacción de la deuda según lo pactado. En caso de que el cumplimiento del objeto de la obligación no sea posible, por equivalencia, el acreedor puede demandar al deudor.

Una vez que un contrato dé nacimiento a una obligación, no hay posibilidad de modificarla unilateralmente.

Los derechos adquiridos en los contratos son transmisibles por cualquier título, salvo que el contrato estipule lo contrario, lo impida la ley o la naturaleza misma del derecho.

Adaptado de varias fuentes

- 2. Selecciona la opción correcta.**

a) En el contrato...

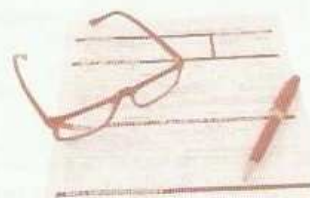
1. Puede bastar el consentimiento de una de las partes.
2. El consentimiento tiene que estar siempre por escrito.
3. Es necesario el consentimiento de las dos partes.

b) Los contratantes...

1. No tienen límites en sus pactos.
2. Tienen que respetar únicamente los límites establecidos por la ley.
3. En ningún caso pueden pactar actuando de mala fe.

c) Una parte contratante...

1. Nunca podrá modificar unilateralmente el contrato.
2. Podrá modificar el contrato unilateralmente siempre que informe posteriormente a la otra parte contratante.
3. Tiene libertad para modificar el contrato si actúa de buena fe.



FICHA 5.3.1. TIPOS DE CONTRATOS

Ficha 5.3.1.1. La compraventa de bienes inmuebles

España ha sido un país en el que la gente, tradicionalmente, ha preferido adquirir la propiedad de su vivienda antes que optar por el alquiler de la misma.



1. Lee el siguiente texto que habla de las garantías que protegen un negocio jurídico y contesta a las preguntas posteriores.

Garantías de los adquirentes de viviendas

Evidentemente la inversión más importante que realizan los españoles es la compra de su vivienda y, por extraño que parezca, es la inversión de la que menos información disponen y en la que menos precauciones toman en comparación con la compra de otros bienes menos importantes.

Así, no es normal que al comprar una moto se conozcan todas las características de la misma. Pero cuando se compra una casa o un apartamento la situación cambia mucho: se encuentra una vivienda que gusta y ya está, si se obtiene la financiación necesaria, se compra. Pero la adquisición de esta tiene importantes garantías al ser un bien de primera necesidad que tienden a evitar que se frustren las legítimas expectativas depositadas.

Estas garantías, dispersas en diversas leyes, se pueden agrupar en tres grandes grupos: 1.º Garantías antes de la adquisición de la vivienda; 2.º Garantías en el momento de la formalización del contrato de compraventa y 3.º Garantías después de la adquisición.

Adaptado de varias fuentes

- a) ¿La visión que se da en el texto sobre la actitud de muchos compradores de viviendas te parece positiva o negativa? Justifica tu respuesta.
- b) Según lo que se desprende del texto, ¿crees que existen suficientes garantías cuando se realiza la compra de un inmueble? ¿Crees que los compradores son siempre conscientes de sus derechos?
2. Lee las siguientes garantías a favor del comprador de una vivienda y, junto a tu compañero, decide de qué tipo (a, b o c) se trata.

- a. Anteriores a la adquisición. b. Momento de formalización. c. Después de la adquisición.

1. Obligación del promotor de dar información completa sobre su identidad y la del constructor , las características físicas y jurídicas de la futura vivienda y el precio.	<input type="checkbox"/>
2. Los adquirentes podrán resolver la compraventa si la vivienda entregada no reúne las características que se ofertaron y que quedaron reflejadas tanto en el contrato o en la publicidad previa.	<input type="checkbox"/>
3. Carácter vinculante de toda la información que se proporciona en la actividad promocional para captar compradores.	<input type="checkbox"/>
4. Garantías sobre cantidades a cuenta que los compradores tienen que entregar durante la construcción de la vivienda.	<input type="checkbox"/>
5. Garantía de devolución en caso de que la entrega de la vivienda proyectada no fuera posible por medio de aval de entidad financiera o de contrato de seguro.	<input type="checkbox"/>
6. La garantía que asegura que la nueva vivienda no presente ni vicios ni defectos. La ley obliga a los promotores a que contraten un seguro de responsabilidad de diez años por los fallos estructurales.	<input type="checkbox"/>
7. Obligación del vendedor de aportar certificado de deudas de la vivienda y a que las cláusulas del contrato sean claras y comprensibles prohibiéndose las cláusulas abusivas .	<input type="checkbox"/>
8. Potestad de los compradores de escoger el notario que estimen más conveniente.	<input type="checkbox"/>

3. ¿Puedes pensar en más ejemplos? ¿Qué tipo de garantía te parece más importante? ¿Por qué?
4. Vuelve a fijarte en las palabras que aparecen en negrita en el ejercicio 2 y escribe una definición o un ejemplo usando alguna de esas palabras o grupos de palabras. Léelas a tus compañeros. Ellos tendrán que adivinar de qué palabra se trata.
5. Lee la siguiente sentencia en relación a la compra de un bien inmueble en que el comprador reclama la devolución de una cantidad de dinero entregada a cuenta y contesta a las preguntas posteriores.

En los presentes autos D. M. T. y Dña. J. A. M. demandan a la empresa D.E. S.L. suplicando que se resuelva el contrato de compraventa de septiembre de 2004 a causa de incumplimientos graves por parte de la demandada, solicitando también que devuelva a la actora 73 830 euros, cantidad entregada a cuenta más los intereses.

Solicita esto por el largo retraso en la entrega de la vivienda, que se pactó en diciembre de 2006 y que todavía no ha ocurrido en el momento de interponer la demanda en septiembre de 2008.

En el contrato de compraventa hay una cláusula que dice que la casa se entregará dentro de un plazo aproximado de 18 meses y que este se podrá extender 6 meses si se produce una causa de fuerza mayor (el mal tiempo, una huelga en la construcción o transporte, etc.) durante la construcción. Pasados ese tiempo la parte compradora podrá resolver el contrato.

La demandada dice que no ha incumplido el contrato. Que la entrega no se ha producido porque durante la construcción hubo un largo periodo de lluvias y una huelga.

Dice el Tribunal Supremo en sus sentencias que para la resolución del contrato no se requiere la actitud dolosa del vendedor, es suficiente con que se frustren las legítimas expectativas del comprador.

Según el art. 1005 del Código Civil la fuerza mayor es un hecho imprevisible o inevitable.

Adaptado de varias fuentes

- a) Resume con tus propias palabras la situación que trata de resolver la sentencia.
 - b) En grupos de tres, explicad cuál creéis que va a ser la sentencia y como va a justificarla el juez.
 - c) En el contrato firmado por las dos partes aparece un plazo de entrega "aproximado". ¿Os parece correcto que haya este tipo de cláusulas? Justificad vuestra respuesta.
6. Lee el fallo del juez en el caso que nos ocupa y contesta a las preguntas posteriores.



Para este Tribunal, la lluvia cuando se trabaja durante un largo periodo en el exterior es perfectamente previsible y además no se ha demostrado que detuviera la construcción. Por ello, la casa ya debería haber sido entregada al comprador.

Además, la demandada incluyó el término "plazo de entrega aproximado" con la intención de no tener que hacer la entrega en una fecha concreta. Esa falta de concreción va en contra del art. 1256 del Código Civil.

Por ello declaro resuelto el contrato y que la demandada devuelva a la demandante los 78 830 euros entregados a cuenta.

- a) De haberse juzgado este asunto en vuestro país: ¿el resultado habría sido el mismo? ¿En base a qué preceptos de la ley de vuestro ordenamiento jurídico?

Ficha 5.3.1.2. Arrendamientos

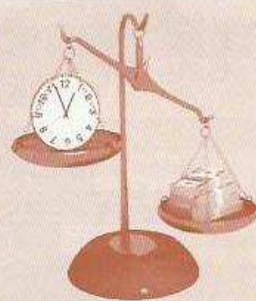
1. Lee la definición del contrato de arrendamiento que tienes a continuación y realiza las actividades posteriores.

El arrendamiento es el contrato en el que una de las partes se obliga a proporcionar a otra el uso y goce de una cosa, durante cierto tiempo, y esta a pagar, como contraprestación, un precio determinado.

La parte que proporciona el goce o uso se llama arrendador y la parte que da el alquiler o renta arrendatario. También se conoce con el nombre de inquilino cuando se trata de arrendamiento de casas, almacenes u otros edificios.

Es posible arrendar todas las cosas corporales o incorpóreas, que pueden usarse sin consumirse; excepto aquellas que la ley prohíbe arrendar y los derechos estrictamente personales como los de habitación y uso.

Adaptado de varias fuentes



- a) Completa las siguientes frases con las palabras que te damos a continuación.

arrendador • alquilar • inquilino • renta • arrendatario

1. Este verano mi familia y yo vamos a un apartamento en la playa.
 2. Mi compró la casa donde vivo hace dos años.
 3. La de las casas en España es superior a la media de la Unión Europea.
 4. La persona que paga un alquiler a cambio de poder vivir en una vivienda se llama
o
- b) Según el texto, ¿qué cosas no se pueden alquilar?
- c) ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene arrendar una vivienda? ¿Y qué ventajas e inconvenientes tiene el arrendador?

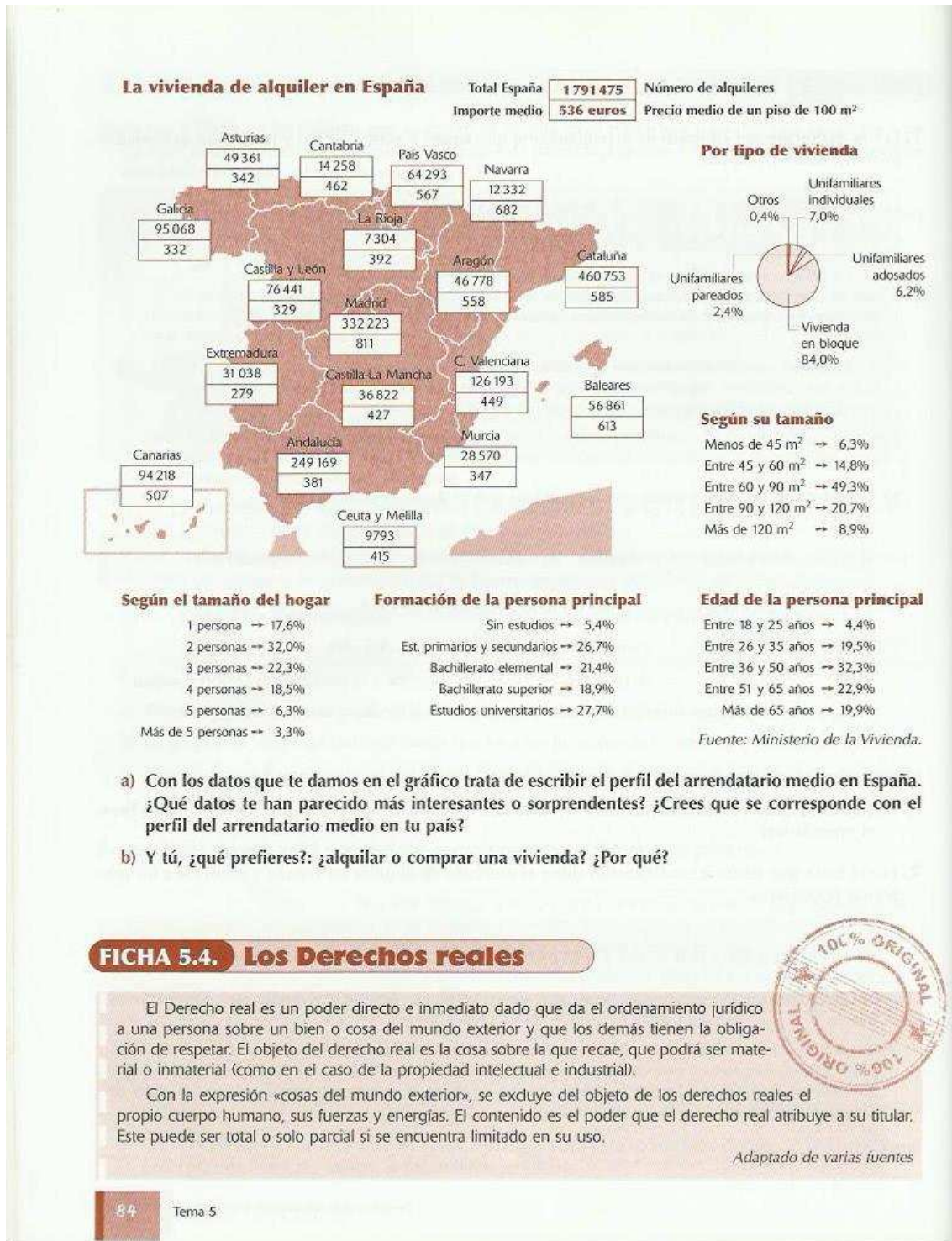
2. Lee el texto que tienes a continuación sobre el mercado de alquiler en España y contesta a las preguntas posteriores.

EL ALQUILER DE VIVIENDAS EN ESPAÑA

En España, tradicionalmente, las personas prefieren la compraventa de la vivienda antes que el arrendamiento.

A finales de este año el parque de viviendas en España ascendía a 23,9 millones, de las que solo 1,8 millones (7,5%) eran inmuebles arrendados y menos de 240 000 (1%) eran viviendas protegidas en alquiler, según el Ministerio de Vivienda. Estas cifras distan mucho de la media europea, tal como reflejan los datos del Observatorio Europeo de la Vivienda Social.

Fuente: elpais.com



FICHA 5.4.1. TIPOS DE BIENES

1. Como sabemos, los derechos reales son aquellos que tienen por objeto un bien o cosa del mundo exterior. Veamos en primer lugar qué tipos de bienes recoge el ordenamiento jurídico y sus posibles clasificaciones, pero, ¡atención!, hay tres errores, detéctalos.

1. Muebles Las cosas que pueden transportarse sin estropearse.	1. Inmuebles Están fijos y no se pueden separar del suelo.
2. Materiales Tienen relación con las ideas y con el intelecto.	2. Inmateriales Se pueden percibir por los sentidos.
3. Consumibles Solo pueden usarse una vez.	3. No consumibles Se pueden usar repetidamente sin desaparecer.
4. Divisibles Son las cosas que pueden dividirse en partes.	4. Indivisibles Aquellas que no pueden dividirse.
5. Fungibles Son específicos, concretos y no los podemos sustituir.	5. No fungibles Tienen carácter genérico y pueden sustituirse (como por ejemplo el dinero).
6. Simples Forman una individualidad, aunque tengan varios elementos.	6. Compuestas Son la unión de una serie de cosas simples (por ejemplo una motocicleta).
7. De dominio público Pertenecen a un particular o a la Administración sin ser de uso público.	7. De propiedad privada Son las cosas que pertenecen a la Administración.

2. Indica dos características que definan a cada uno de los siguientes bienes o cosas que te presentamos a continuación según la información anterior. Ten en cuenta que a veces hay más de una respuesta posible.

Ejemplos	Características
• Un coche.	•
• La electricidad.	•
• Un billete de 100 euros.	•
• Una canción.	•
• Una parcela de terreno.	•
• Un aeropuerto militar.	•
• Una barra de pan.	•
• Un lingote de oro.	•
•	•
•	•

3. Piensa en dos objetos más y pide a tu compañero que te diga de qué tipo de bien se trata. El hará lo mismo contigo. Completa el cuadro anterior.

FICHA 5.4.2. LA PROPIEDAD

1. Lee la siguiente noticia aparecida en diferentes medios de comunicación para después realizar la siguiente actividad.

SE VENDE

FINCA CON DOS
CARRILES DE
AVENIDA, ACERA
Y ZONA
AJARDINADA

Un hombre colocó vallas en un tramo de la avenida de la Constitución y puso carteles de venta y propiedad privada, interrumpiendo la circulación de vehículos a la altura del número 88.

El responsable ha sido detenido por la policía. Es uno de los herederos de una finca ubicada en el centro de Gijón cuya propiedad les ha sido reconocida por sentencia judicial firme en un litigio iniciado hace medio siglo.

El terreno (que ocupa dos carriles, acera y zona ajardinada) había sido cedido al Ayuntamiento hace años por su propietaria, Josefa Díaz Quirós, para la habilitación de un fiato en una condición que no se ha cumplido, por lo que la justicia ordenó la restitución de la cesión hace ya muchísimos años.

2. Juego de roles.

- En grupos de tres, preparad una defensa razonada del hombre que intentó vender un trozo de terreno público.
- Poned en común vuestras estrategias.
- Finalmente, votad para elegir cuál es la mejor de todas ellas.



ACTIVIDADES RECOPILOTARIAS

Te presentamos un modelo estándar de contrato de arrendamiento de vivienda. Léelo con atención y completa los espacios numerados con los títulos que te damos. Después, contesta a las preguntas posteriores.

CLÁUSULAS • INTERVIENEN • REUNIDOS • EXPONEN



(1)

De una parte,

Y de la otra,

(2)

Cada uno en su propio nombre y derecho, y se reconocen mutuamente capacidad legal suficiente para el otorgamiento del presente CONTRATO DE ARRENDAMIENTO y,

(3)

I.- Don, denominado en lo sucesivo y a efectos del presente contrato de arrendamiento ARRENDADOR, que es propietario de la vivienda sita en

II.- Doña, denominada en lo sucesivo y a los efectos del presente contrato ARRENDATARIA, que está interesada en alquilar la mencionada vivienda, para lo cual, ambos acuerdan formalizar el contrato con las siguientes,

(4)

PRIMERA.- El presente contrato se otorga conforme a lo establecido en la Ley 29/1994 de 24 de noviembre de Arrendamientos Urbanos y se regirá por lo dispuesto en la misma, y por lo pactado en este documento.

SEGUNDA.- El piso arrendado es la vivienda situada en, y que se destinará para uso exclusivo de vivienda de la arrendataria y de su familia, con exclusión de todo otro uso, y no podrá por consiguiente, cederlo, realquilarlo sin permiso escrito del propietario.

TERCERA.- El contrato comenzará a tener efecto a partir del día, pactándose el arrendamiento por el plazo de UN AÑO.

Concluido el periodo contractual pactado, el contrato se prorrogará tácitamente, por periodos de un año, mientras una de las partes no notifique a la otra, en el plazo de 15 días antes de la fecha de vencimiento del contrato o de alguna de sus prórrogas, su deseo de darlo por terminado.

En cualquier caso, si la arrendataria quiere desistir del cumplimiento total del contrato, deberá indemnizar al arrendador con una cantidad equivalente a una mensualidad de la renta.

CUARTA.- La renta inicial se establece en la cantidad de mensuales, debiendo pagarse por la arrendataria dentro de los cinco primeros días de cada mes. Deberá pagarse en el domicilio del arrendador o en la cuenta corriente núm.

QUINTA.- La arrendataria, quien previamente ha procedido al examen exhaustivo y pormenorizado del piso y sus accesos, declara recibir todo lo que es objeto del arrendamiento en perfecto estado para el uso a que se destina y listo para ser ocupado y utilizado y en igual estado ha de devolverlo una vez finalizado el contrato, siendo de cuenta de la arrendataria todas las reparaciones que hayan de realizarse por daños causados por ella, o personas que de la misma dependan, en el edificio o vivienda por el mal uso, omisión o negligencia, siendo así mismo a cuenta de la arrendataria las reparaciones que exija el desgaste por el uso ordinario de la vivienda.

Los servicios de gas, electricidad, teléfono y cualesquiera otros que pudieran ser susceptibles de individualización mediante aparatos contadores serán de cuenta de la arrendataria.

SEXTA.- Los gastos de comunidad, y los que graviten sobre la propiedad de la finca, serán de cuenta del arrendador.

La arrendataria se obliga a permitir el acceso al piso, al propietario y a las personas y/o profesionales designados por el mismo para la inspección y comprobación del estado de la vivienda y sus elementos así como en su caso para la realización de cualquier tipo de obra o reparación que pudiera ser necesaria.

SÉPTIMA.- Excepto autorización previa y por escrito del arrendador queda prohibida la realización de obras y la modificación de las instalaciones o tener en el piso materiales peligrosos y/o antihigiénicos o que puedan perturbar la normal convivencia entre los vecinos; subarriendo o cesión de la vivienda; colocación de cualesquiera elementos que modifiquen la uniformidad o estética del edificio, o de las diversas partes que lo componen; y el de dar a la vivienda cualquier otro uso que no sea el de satisfacer la necesidad permanente de vivienda de la arrendataria.

La arrendataria será la única responsable de cuantos daños, tanto físicos como materiales, puedan ocasionarse a terceros, eximiendo de toda responsabilidad al propietario.

OCTAVA.- Por la arrendataria se constituye en este acto fianza por importe de que equivale a una mensualidad de renta, que responderá del pago del alquiler, de los perjuicios por incumplimiento de las obligaciones contractuales y de los daños originados en el inmueble.

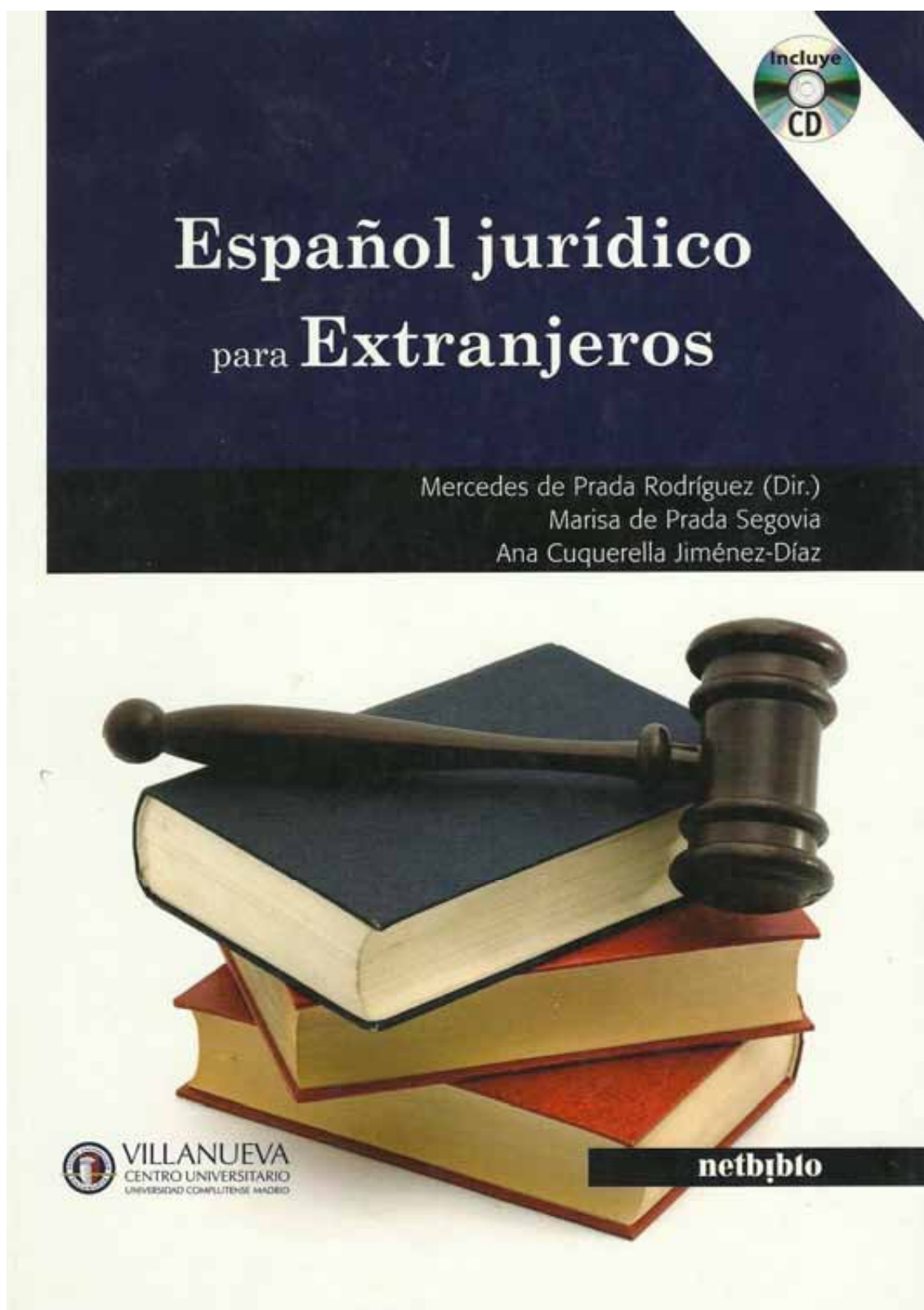
- ¿Qué usos para la vivienda quedan excluidos del contrato?
- ¿Cuál es la duración pactada por el contrato? ¿Qué quiere decir que el contrato "se prorrogará tácitamente"? ¿Con qué condiciones?
- Haz una lista de tres derechos y tres obligaciones previstos en el contrato para la parte arrendadora y la arrendataria.

	ARRENDADOR	ARRENDATARIO
DERECHOS	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
OBLIGACIONES	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.

- En grupos de tres comparad los derechos y obligaciones que habéis escrito y ordenadlos según su importancia. ¿Es un contrato equitativo o crees que beneficia a una de las partes?
- ¿Qué otras cláusulas añadirías? ¿Hay alguna cláusula que te haya parecido llamativa o diferente a lo acostumbrado en tu país?



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Concepto del tema

El proceso civil

Ejercicio 9.1.

Repasando la Unidad 6

Los procesos en el ámbito del Derecho privado (civil y mercantil) se dividían en el proceso de declaración y en el de ejecución. ¿Recuerda la diferencia?

- El proceso de declaración tiene por objeto (1).....
- El proceso de ejecución tiene por objeto (2).....

Ejercicio 9.1.1.

Lea los dos textos siguientes. Indique cuál pertenece al lenguaje general y cuál al lenguaje jurídico.

A continuación, escriba las frases que se correspondan.

Considere los cambios que se realizan y justifíquelos.

Texto A

SOLICITO AL JUZGADO: Que admita este escrito y los documentos que se acompañan con sus copias, nos tenga por comparecidos y parte en nombre de la mercantil FIASCO, S. A., y por promovida demanda ejecutiva para exigir el pago de deuda garantizada por hipoteca, y previos los trámites legales pertinentes, según lo dispuesto en el art. 686 LEC, despache ejecución en la que se mandará que se requiera judicialmente de pago al deudor o al tercer poseedor, en el domicilio que resulte vigente en el Registro de la Propiedad, para que si no pagare lo que se le reclama, se continúe el procedimiento sacando a subasta pública la finca hipotecada conforme al art. 691 LEC y con su producto se haga pago a mi representada de principal, intereses y costas.

Texto B

Ruego al Tribunal que lea y acepte toda la documentación que se le aporta para que se dirija al deudor de la hipoteca para que pague todas las cantidades que debe y, en caso negativo, que se venda el piso hipotecado y con el importe de la venta se salde la deuda con la constructora FIASCO, S. A.

Lenguaje general

Lenguaje jurídico

Ruego al Tribunal que lea y acepte... SOLICITO AL JUZGADO: Que admita...

Ejercicio 9.2.

Relacione los siguientes términos con el proceso correspondiente:

audiencia previa	actor demandado	conclusiones	reparto
ejecutoria	ejecución forzosa	ejecución provisional	contestación
contestación	demanda ejecutiva	despacho de ejecución	
título ejecutivo extrajudicial		título ejecutivo judicial	

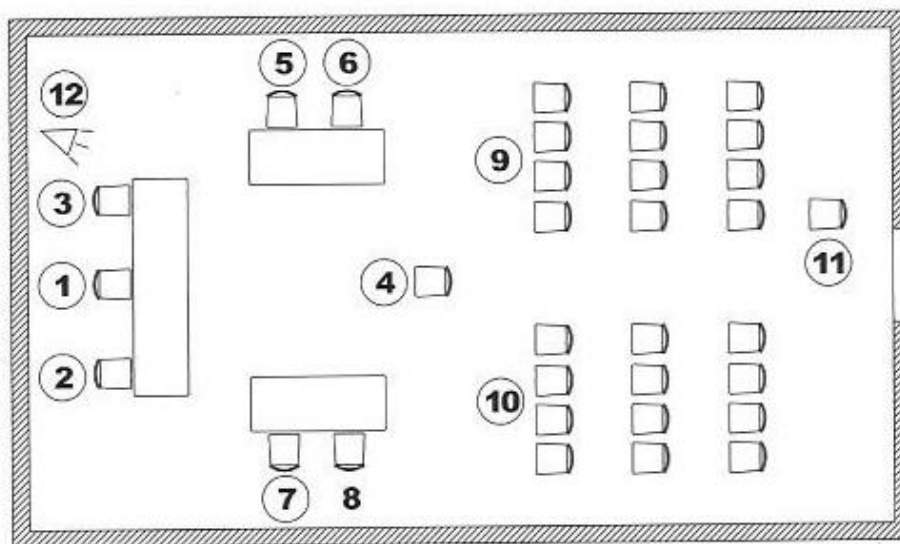
**Proceso
de declaración**

**Proceso
de ejecución**

Ejercicio 9.3.

Escenario del proceso

Complete el siguiente plano de la sala de vistas de un Juzgado de Primera Instancia:



1	6/8
2	9/10
3	11
4	12
5/7	

🔊 Ejercicio 9.4.

Maria acude a su cita con Manuel, el abogado que se encarga de la defensa de la Comunidad de Propietarios «Los Corzos».

Maria: La verdad Manuel, estoy un poco asustada. Nunca he ido a un juicio y menos aún he declarado como testigo. No sé si seré capaz de hacerlo bien.

Manuel: Es lógico Maria y, por eso, te he pedido que vinieras hoy al despacho para tranquilizarte y prepararlo juntos.

Maria: Cuéntame, por favor.

Manuel: Como sabes, el próximo jueves, día 9, a las 12 h, nos han citado para la vista del juicio declarativo ordinario relativo a una reclamación de cantidad frente a la constructora THIMA, S. A., por defectos y vicios en la construcción de la urbanización «Los corzos».

Maria: Efectivamente. Yo voy a declarar por ser una de las propietarias afectadas.

Manuel: Como parte del proceso te interrogaremos tanto el abogado de la demandada, como yo.

Maria: ¿Y qué tengo que hacer?

Manuel: Básicamente, decir la verdad. Lo que necesito es que conozcas todos los detalles para que no te coja por sorpresa nada.

Maria: Soy todo oídos, explicame, por favor.

Manuel: Cuando llegues a los juzgados de primera instancia de Madrid, pasarás por un control, como en los aeropuertos. Sube a la 6ª planta y a la izquierda está la sala de vistas del Juzgado n.º 43. Allí estaré yo, esperando. Bien, tendrás que dar tu DNI, por favor, no se te olvide, al agente judicial. Bueno, ahora tras la última reforma, se llaman cuerpo de auxilio judicial. Es una señorita encantadora que lleva años de interina en este juzgado. Entraremos y te sentarás a la izquierda, en los bancos que corresponden a la parte actora, a los demandantes. En el estrado, nos sentaremos, mi procuradora, Encarna Salermo y yo. Iremos con toga, ya verás qué formal y solemne son todas las actuaciones. Enfrente, estarán el abogado y procurador de los demandados y en los otros bancos la parte demandada y el público. En la mesa del centro: la magistrada, el secretario judicial y un auxiliar que es la persona que estará pendiente de que se grabe el juicio.

Maria: ¡Qué de gente!



Manuel: Bueno, verás que los testigos y peritos se quedan fuera y la agente les irá llamando para declarar.

María: ¡Uf!

Manuel: Tranquila, será muy fácil, ya verás. Cuando te llame la magistrada, tendrás que levantarte, responder a las preguntas generales de la ley y sentarte en la silla que está en el centro con el micrófono que, por cierto, sólo sirve para grabar, tienes que hablar alto y claro, ¿vale?

María: Lo haré.

Manuel: Y allí, ya tranquila, irás respondiendo a las preguntas que te hagamos. Si te parece, te he preparado una lista de preguntas para que trabajemos juntos...

Manuel: Bueno, verás que los testigos y peritos se quedan fuera y la agente les irá llamando para declarar.

María: ¡Uf!

Ejercicio 9.4.1.

Para ayudar a Manuel debe preparar una lista de preguntas que tendrá que trabajar con María.

Ejercicio 9.5.

Nos vamos a centrar en el estudio del proceso de declaración.

Según el art. 248 de Ley de Enjuiciamiento Civil, toda contienda judicial entre partes que no tenga señalada por la ley otra tramitación, será ventilada y decidida en el proceso declarativo que corresponda.

Son dos las clases de procesos declarativos que existen:

1. El juicio ordinario.
2. El juicio verbal.

Consulte los artículos 249 y 250 de la LEC e indique cuál es el proceso que debe seguirse en los siguientes supuestos, el juicio ordinario o verbal:

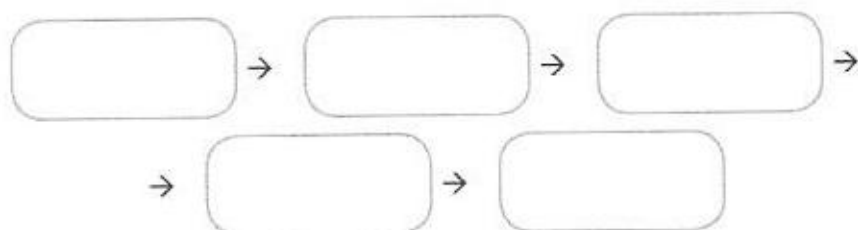
Supuesto	Juicio ordinario	Juicio verbal
1. Para conocer del ejercicio de una acción encaminada a conseguir la división de una finca rústica valorada en 5.899 €.		
2. Para conocer de una demanda que la comunidad de una finca en régimen de propiedad horizontal, situada en Cambrils, quiere formular contra un propietario que realiza en su piso actividades de venta de drogas, por lo que es habitual que los demás vecinos se encuentren en las escaleras con drogadictos de los que, en diversas ocasiones, reciben insultos.		
3. Para conocer del caso en el que un periódico de Málaga publica una foto de una célebre artista mientras tomaba el sol en el chalet de su propiedad situado en Marbella. Se comprueba que el fotógrafo tuvo que subir a una farola para poder obtenerla, dada la altura de la valla protectora.		
4. Para conocer de la pretensión de Felipe contra Ana por tener conocimiento de que en una imprenta se está componiendo una obra literaria de la que Felipe, el demandante, es autor y cuyos derechos tiene cedidos a una editorial de Madrid.		
5. Para conocer de un juicio de desahucio por falta de pago del alquiler de un piso en Ojén arrendado durante la temporada de verano a un vecino de Madrid.		

Ejercicio 9.6.

Indique el orden del iter (camino) procedimental del juicio ordinario y del verbal.

Juicio ordinario

Audiencia previa al juicio	Contestación a la demanda
Sentencia	Demanda Juicio



Juicio verbal

Sentencia	Demanda	Juicio
-----------	---------	--------



Pido la palabra

Fases del proceso

Ejercicio 9.7.

Lea atentamente y subraye las fases procesales:

Hogar del Gas, S. L. representada por procurador y defendida por abogado interpone una demanda contra Victoria alegando la falta de cumplimiento del contrato de suministro de gas por falta de pago de las mensualidades que asciende a un total de 6.500 euros.

Victoria acude a nuestro despacho de abogados Pérez, Sánchez y García, asociados a plantear su problema:

Gonzalo Pérez (letrado y socio): Pues bien Victoria, tras haber estudiado la demanda que ha interpuesto Hogar Gas frente a usted, explíqueme, por favor, lo sucedido.

Victoria: Es verdad que debo esa cantidad. La caldera, desde el primer momento, no funcionó, estaba defectuosa y ellos lo sabían, les dije que no pagaría hasta que resolvieran el problema. El agua salía helada o no salía. Me puse en contacto con ellos en cientos de ocasiones.

Gonzalo: ¿Y tiene documentos que lo acrediten?

Victoria: Sí claro, además de llamarles e intentar contactar con ellos, ante su indiferencia les mandé cientos de correos electrónicos. Aquí los tengo impresos. Y llamé a un fontanero de mi barrio que me dijo que era imposible repararla.

Gonzalo: Perfecto!

Victoria: Entonces, ¿qué tenemos que hacer ahora? Porque si no lo he leído mal, tengo un plazo de 20 día para contestarles.

→

Gonzalo: Efectivamente: ahora contestaremos a la demanda y no sólo nos defenderemos sino que vamos a demandarles, vamos a formular una reconvención, así se llama técnicamente. Al estar la caldera, a todas luces defectuosa desde el principio, les pediremos la resolución del contrato así como la retirada de la instalación y una indemnización de los daños y perjuicios sufridos por no haber podido utilizarla.

Victoria: Y, ¿qué pasará después?

Gonzalo: Es previsible que Hogar Gas intente defenderse frente a nuestra demanda, contestando lo que tenga a bien. Nosotros también lo haremos. Y, después de estas actuaciones escritas, el secretario judicial nos convocará a una audiencia previa al juicio.

Victoria: ¿Eso qué significa?

Gonzalo: Es muy sencillo: iremos a una vista oral, en la sede del juzgado y allí se intentará llegar a un acuerdo; el juez resolverá las cuestiones procesales que puedan existir. Nosotros propondremos prueba y el juez decidirá si la admite y, por último, nos convocará al juicio señalando una fecha.

Victoria: ¿Qué prueba podemos proponer?

Gonzalo: Tenemos que pedir un dictamen pericial que indique el defecto de la caldera. El contrato, sus correos electrónicos, como prueba documental. Y su declaración como demandante para que relate los hechos. Y llamaremos a su fontanero como testigo. Además, interrogaré al demandado, al representante de Hogar Gas y... Victoria, creo que vamos a tener suerte porque está bastante claro.

Ejercicio 9.7.1.

Realice un esquema de cuál será el *iter* procesal en este caso de Victoria frente a Hogar del Gas Natural, S. L.

Visto para sentencia

Los escenarios de la justicia en España

La imagen de los tribunales, como el lugar de administrar y promover recta e imparcialmente la justicia, ha evolucionado a lo largo de los siglos.

Ejercicio 9.9.

Indique las semejanzas y las diferencias más importantes que existen entre estas dos imágenes.



Tribunal de la
Santa Inquisición
s. XVI

Ciudad de la Justicia
s. XXI (Barcelona)

Semejanzas

Diferencias

Ejercicio 9.10.

Le proponemos que diseñe un proyecto para administrar la justicia del siglo XXI. Explique cuáles serían para usted los objetivos prioritarios que debería contemplar el proyecto de construcción de una nueva Ciudad de la Justicia para el siglo XXI.

- Calidad.
- Eficacia.
- Transparencia.
- Solidez.
- Sostenibilidad medioambiental.
- Seguridad.
- Accesibilidad.
- Buenas comunicaciones.

Ejercicio 9.11.

Proyecte, con su compañero, una «ciudad de la justicia» indicando al menos ocho de los edificios que deberían proyectarse, de entre los que le proponemos:

- Instituto de Medicina Legal.
- Juzgado de Menores.
- Audiencia Provincial.
- Tribunal Superior de Justicia.
- Decanato.
- Fiscalía.
- Juzgado de Guardia.
- Registro Civil.
- Juzgado de lo Civil-Mercantil.
- Juzgado de lo Penal.
- Ampliación del Juzgado de lo Civil.
- Ampliación del Juzgado de lo Penal.
- Juzgados de lo Contencioso-Administrativo.
- Juzgado de lo Social.
- Edificio de Accesos y Servicios.

Ejercicio 9.12.

Vamos de viaje

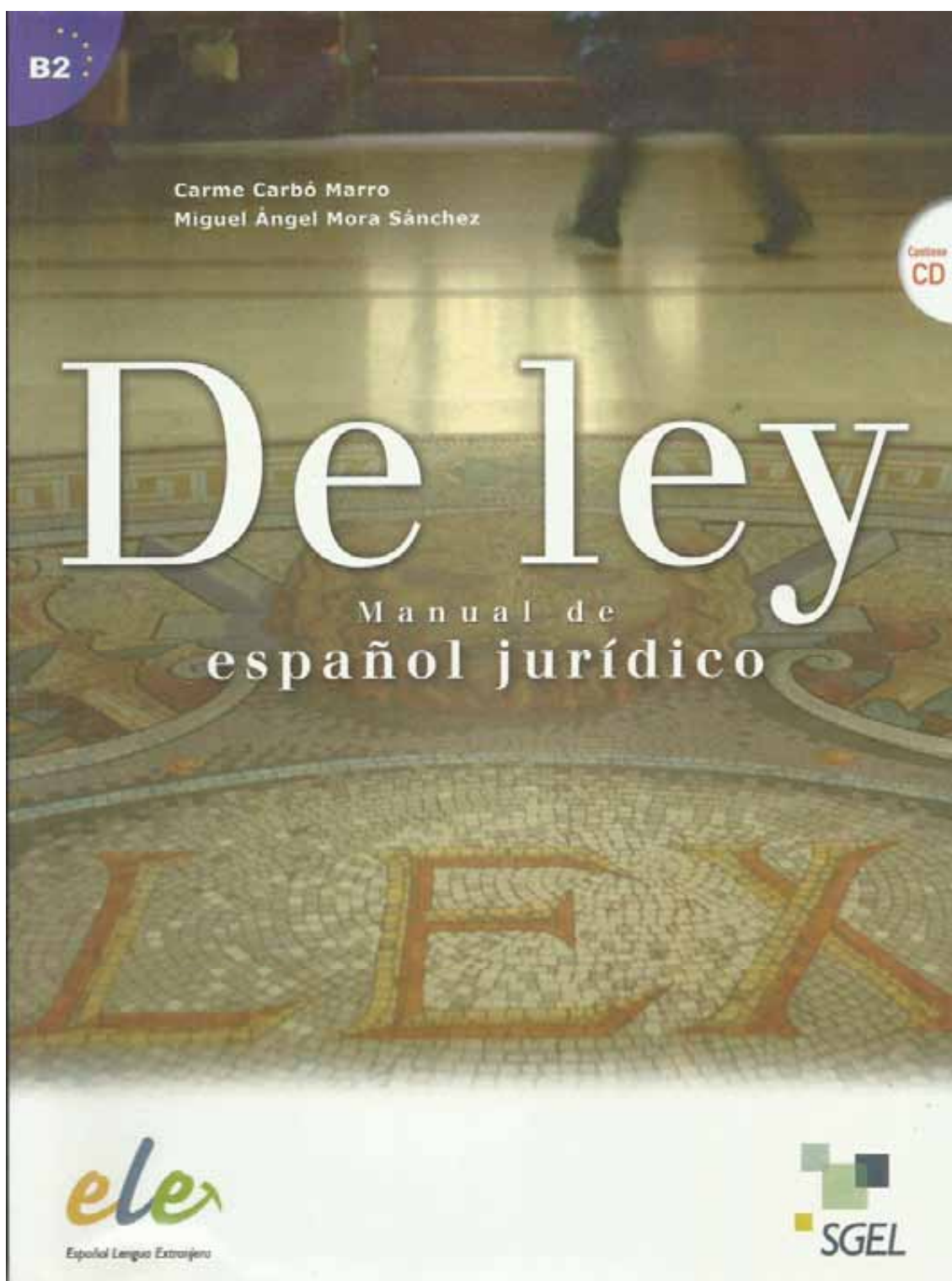
Busque en Internet y prepare con un compañero una presentación sobre las principales sedes judiciales del mundo.

- París.
- Madrid.





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



5

Derecho civil (I)

De entrada... Los derechos de los ciudadanos

1 a Lee la siguiente nota sobre el Derecho civil español y realiza las tareas siguientes.

El **Derecho civil** regula las cuestiones relativas a los intereses de las personas físicas o jurídicas. El Código Civil español está dividido en: Título Preliminar, que trata de las normas jurídicas, su aplicación y su eficacia; el Libro Primero trata de las personas; el Libro Segundo, de los bienes, de la propiedad y de sus modificaciones; el Libro Tercero, de los diferentes modos de adquirir la propiedad y el Libro Cuarto, de las obligaciones y contratos. Cada libro se divide en títulos, los títulos a su vez en capítulos y cada capítulo en artículos.

Los registros son muy importantes para el Derecho civil. En España hay diferentes tipos de registros: Registro Civil, Registro de la propiedad y mercantiles, Registro de entidades religiosas, Registro de actos de la última voluntad, Registros Judiciales, Registro de la Propiedad Intelectual.



b ¿A qué partes del Código Civil crees que pertenecen los siguientes Títulos?

Ámbitos	Título Preliminar (normas jurídicas, su aplicación y su eficacia)	Libro Primero (de las personas)	Libro Segundo (de los bienes, de la propiedad y de sus modificaciones)	Libro Tercero (de los diferentes modos de adquirir la propiedad)	Libro Cuarto (de las obliga- ciones y contratos)
de aplicación de los regímenes jurídicos civiles coexistentes en territorio nacional	x				
de la donación					
de la incapacidad					
de la paternidad y filiación					
de la propiedad					
de los contratos					
de los testamentos					
del matrimonio					
del préstamo					
del régimen económico matrimonial					
del usufructo, del uso y de la habitación					
fuentes del derecho					

48 De ley

cgv ¿Dónde crees que se realizan las siguientes inscripciones o solicitudes?

	R. Civil	R. de la propiedad y mercantiles	R. de actos de última voluntad	R. Judiciales	R. Propiedad Intelectual
Registro de defunción	x				
Registro de nacimiento					
Registro de nombre comercial					
Registro de Testamento					
Registro del cambio de nombre					
Registro del contrato de arrendamiento					
Solicitud de Certificado de antecedentes penales					

2 a Lee el siguiente texto sobre el Derecho civil en la actualidad y di si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones sobre el texto:

	V	F
1. Es muy importante determinar de qué se ocupa el Derecho civil y cómo se ocupa.		
2. El principio que rige el Derecho civil es el de la autonomía de la voluntad.		
3. No todos los individuos están de acuerdo con el valor de la autonomía de la voluntad.		
4. El Estado ha de intervenir en la vida económica y jurídica.		
5. El Derecho civil regulará las normas de funcionamiento entre los individuos.		

El Derecho civil en la actualidad

La evolución histórica del Derecho civil nos lo presenta como el sector del ordenamiento jurídico que se ocupa de la persona y sus diferentes estados, de su patrimonio y del tráfico de bienes.

Pero más importante que determinar de qué se ocupa el Derecho civil es analizar cómo se ocupa. La codificación se basaba en la afirmación del individuo frente al Estado, sin cuerpos intermedios; el Código Civil aseguraba el libre desenvolvimiento del individuo, de su voluntad. De ahí que el principio de la autonomía de la voluntad, con su reflejo en el derecho de propiedad que se concebía absoluto y con las mínimas excepciones posibles a este absolutismo, fuese el pilar de sustentación de todo el edificio. El sistema jurídico va a ser en realidad el sistema

de los derechos subjetivos, de poderes del individuo.

Pero la evolución social ha ido por otros caminos. Los ideales de la burguesía, que detentadora de los bienes económicos y de producción quería un sistema que le permitiese su libre y omnímodo disfrute, no se han aceptado por inmensas capas de la sociedad sin poder económico, para las que el juego de la autonomía de la voluntad no significa más que la sumisión al más fuerte y para la que los derechos subjetivos que les reconoce el ordenamiento jurídico no son más que abstracciones. Por otra parte, el rechazo de un puro sistema liberal de economía, cuyo motor era la persecución del interés individual que redundaría en el bienestar colectivo, hace que la propiedad de los

medios de producción no se identifique con propiedad privada.

Todo ello indica que el Estado va a intervenir decisivamente en la vida económica y jurídica, y que las normas no van a sancionar la autonomía de la voluntad individual sino que la van a dirigir o coartar en beneficio de los intereses colectivos o para evitar que sea un instrumento de dominación de los débiles. Así, el propietario tendrá cada vez más deberes; no se le va a prohibir ya que haga o no haga, sino que se le va a obligar a un hacer. Así, el empresario no impondrá los contratos de trabajo que quiera a los que no pueden discutir sus cláusulas. Es un nuevo orden jurídico distinto del cristalizado en la codificación del XIX.

Fragmento adaptado de Paulina Besa, Diego Vera, Rodrigo García, Rafael Vial, Jorge Valenzuela, Cristian Salas Hoernig. www.monografias.com

De ley **49**

5

b  Relaciona los términos subrayados con las definiciones que son más adecuadas a su sentido en el texto.

- | | |
|----------------|--|
| 1. absolutismo | a. Conjunto de bienes pertenecientes a una persona natural o jurídica, o afectos a un fin, susceptibles de estimación económica. |
| 2. juego | b. Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo. |
| 3. economía | c. Cosa que puede servir para un determinado fin. |
| 4. empresario | d. Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo. |
| 5. motor | e. Habilidad o astucia para conseguir algo. |
| 6. medio(s) | f. Máquina destinada a producir movimiento a expensas de otra fuente de energía. |
| 7. poder | g. Sistema del gobierno absoluto. |
| 8. patrimonio | h. Titular propietario o directivo de una industria, negocio o empresa. |

c  Ahora lee los comentarios que han hecho del texto anterior algunas personas en el foro de internet.

Comentarios

Lunes, 16 de noviembre de 2009 a las 16:49 


Juan Pérez

Me parece muy adecuado a lo que actualmente consideramos como Derecho civil, ya que se presentan dudas históricas acerca de su origen y sus influencias sobre el actual.


Sábado, 17 de febrero de 2007 a las 20:33 

Amalia Einguren

Hola, primeramente, este trabajo me parece muy completo, pero respecto a las codificaciones, las manejan de una manera que en lo personal me confunden; no sé si realmente son las del período posterior a Justiniano, o qué son.

d  Escribe tu propio comentario sobre el texto, siguiendo la línea de los que has leído. Utiliza conectores para justificar tu opinión. Puedes consultar la nota lingüística.

Comentarios



NOTA LINGÜÍSTICA

Conectores para introducir causa o justificación (Expresión de la causa)

porque
*ya que**
*puesto que** + indicativo
*como**
es que
gracias a que


No vino al juicio porque estaba enfermo.
Ya que lo viste todo, preséntate de testigo.
Puesto que no tiene abogado, se suspende el juicio.
Como no tiene abogado, se suspende el juicio.
Es que está asustada y no quiere testificar.
Gracias a que testificó, lo metieron en la cárcel.

* Introducen causas obvias o que se presuponen conocidas por el interlocutor, por eso aparecen normalmente al principio de la frase (*como*, siempre):
Ya que estamos todos, puede empezar el juicio ¿no?


*a causa de*** + sustantivo
Se canceló a causa de la lluvia.
*por*** + sustantivo / infinitivo
Lo hizo por maldad

** En la lengua oral también pueden aparecer al principio: *Por maldad lo hizo.*

no porque + subjuntivo
no es que
No porque lo diga el testigo tiene que ser verdad.
No es que sea falso, es que no ocurrió así.


3 a  Coloca los conectores adecuados en los siguientes textos. En algunos casos tienes más de una opción.

1. Pero, sobre todo, insisten en que nadie tenga miedo a formar parte de un jurado, _____ solo se pide sentido común.
2. El problema de la destitución no puede presentarse en la práctica, _____ el juez deberá haber sido previamente condenado de un delito por un tribunal ordinario.
3. (...) Reconociendo a toda persona detenida o presa _____ una infracción penal, el derecho de ser llevada sin demora ante un juez.
4. Esperamos que los jueces no nos den gato por liebre, _____ podría ser estrategia para limpiar la imagen de estos personajes.
5. La policía pudo detener a los asaltantes _____ en aquel momento las puertas del centro comercial estaban cerrándose.
6. El acusado llegó a declarar en el juicio que todo lo había hecho _____ odio y que no había que buscar otro motivo.
7. _____ no se han obtenido los resultados previstos, el Ministerio de Justicia ha decidido revisar la ley de protección a la mujer maltratada.
8. _____ hemos llegado con cierta rapidez a un veredicto unánime, vamos a intentar dar una sentencia justa.
9. _____ el acusado está en paradero desconocido, por eso no se ha podido celebrar el juicio.
10. _____ sea un jurado popular tiene que ser más fácil que sea absoluta la acusada.


b  Elige cinco de los textos anteriores y reformula la expresión de la causa.

1. *El problema de la destitución no puede presentarse en la práctica, porque/ya que/puesto que el juez deberá haber sido previamente condenado de un delito por un tribunal ordinario.>> Como el juez deberá haber sido previamente condenado de un delito por un tribunal ordinario, el problema de la destitución no puede presentarse en la práctica.*
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Continuamos con... Matrimonios, nulidades y divorcios

4 a  Relaciona los términos que van a aparecer en el texto de la siguiente actividad con su significado.

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. consentimiento | a. excepción |
| 2. emancipado | b. aceptación |
| 3. vínculo | c. independiente |
| 4. consanguinidad | d. intencionado |
| 5. doloso | e. tradición |
| 6. dispensa | f. relación |
| 7. rito | g. parentesco |

b  Lee el siguiente texto que recoge los casos de nulidad matrimonial. Hay tres casos que son falsos (no aparecen en el libro primero, capítulo VI, art. 73 del Código Civil). Discute con tu compañero cuáles son.

Los casos falsos son: _____

DE LA NULIDAD DEL MATRIMONIO


Es nulo cualquiera que sea la forma de su celebración:

1. El matrimonio celebrado sin consentimiento matrimonial.
2. El matrimonio celebrado entre una persona de nacionalidad española y otra de nacionalidad diferente, antes de tener el permiso de residencia.
3. El matrimonio celebrado entre los menores de edad no emancipados y los que estén ligados con vínculo matrimonial, los parientes en línea recta por consanguinidad o adopción, los colaterales por consanguinidad o adopción y los condenados como autores o cómplices de la muerte dolosa del cónyuge de cualquiera de ellos, salvo los casos de dispensa.
4. El que se contraiga sin la intervención del Juez, Alcalde o funcionario ante quien deba celebrarse, o sin la de los testigos.
5. El que se contraiga en dependencias que no sean las oficiales designadas por las autoridades a ese efecto.
6. El celebrado por error en la identidad de la persona del otro contrayente o en aquellas cualidades personales que, por su entidad, hubieran sido determinantes de la prestación del consentimiento.
7. El contraído por coacción o miedo grave.
8. El contraído por ritos religiosos o paganos que no pertenezcan a la religión oficial del Estado.

Libro primero, capítulo VI, art. 73,

De ley **51**

5

5 a  Aquí tienes un formulario de solicitud de nulidad matrimonial. Eres abogado y vas a rellenarlo con la información de un cliente. Imagina su situación, los motivos de la solicitud de nulidad y otros datos que se solicitan.

Al juzgado de primera instancia de _____

Don / Doña _____, Procurador de los Tribunales, en nombre y representación de Don / Doña _____, según acredito mediante escritura de poder bastante para pleitos que, se acompaña al presente escrito para su inserción en autos por copia con ruego de devolución del original, comparezco ante el Juzgado y como mejor proceda en Derecho,

DIGO:

Que mediante el presente escrito, interpongo demanda de nulidad matrimonial contra Don / Doña _____

La acción ejercitada es la personal de nulidad de matrimonio, prevista en el Código Civil, en su art. 73. Se ejercita dicha acción conforme a los siguientes hechos y fundamentos de derecho:

HECHOS:

Primero. Don _____ y Doña _____ contrajeron matrimonio en la fecha de _____ de _____ de _____, encontrándose inscrito en el Registro Civil de _____. Ello se acredita en la certificación de matrimonio que se acompaña a la presente demanda como documento nº1.

Segundo. De dicha unión han nacido _____ hijos, _____ de _____ años y _____ de _____ años, que queda acreditado por las certificaciones de nacimiento expedidas por el Registro Civil de _____, que se acompañan a la presente demanda como documentos nº 2 y 3.

Tercero. El matrimonio se rige por el régimen económico de _____

Cuarto. Hechos en que se base la causa de nulidad. _____

FUNDAMENTOS DE DERECHO

[...]

Por todo lo expuesto,

SUPLICO AL JUZGADO, Que teniendo por presentado este escrito junto con los documentos que se acompañan, se sirva admitirlo, teniéndome por parte en la representación acreditada y por interpuesta demanda de nulidad matrimonial de los cónyuges Don _____ y Doña _____, y que se dicte en su día sentencia decretando la nulidad matrimonial con los efectos que les son propios y los solicitados, y condenando al demandado si se opusiera a ello al pago de costas.

Por ser de justicia que pido en _____ a _____ de _____ de _____.

www.todalaley.com

b gv Señala las palabras que no has entendido en el formulario. Busca su significado y anótalo.

Pleito: Discusión y resolución en juicio de una diferencia entre partes

NOTA CULTURAL

Nota cultural jurídica:

En España lo habitual es contraer matrimonio con el régimen de bienes gananciales. En algunas comunidades, como por ejemplo, Cataluña y la Comunidad Valenciana, si no se especifica lo contrario, el régimen matrimonial es con separación de bienes.

52 De ley

6 a A continuación, tienes una propuesta de convenio regulador de separación con hijos. Las partes están desordenadas, ordénalas.

EXPONIENDO:

A

PRIMERO. Don Antonio Martínez Cuadrado y Doña Elisabeth Arnas Pérez contrajeron matrimonio en la fecha de 23 de febrero de 1981, **(1) estando** inscrito en el Registro Civil de Elche, que se acredita mediante certificación de dicha inscripción, que se acompaña a la demanda de separación como documento nº 1.

SEGUNDO. De dicha unión conyugal nacieron sus dos hijos; Araceli, en Elche a 13 de abril de 1984 y Bienvenido, en Elche, a 14 de junio de 1986, tal y como se acredita en las certificaciones del Registro Civil que también se acompañan a la demanda como documentos nº 2 y 3.

TERCERO. El régimen económico del matrimonio es el de bienes gananciales previsto en los Arts. 1346-1361 del Código Civil.

CUARTO. De acuerdo con ello los cónyuges deciden separarse, **(2) adoptando** como medidas para regular las relaciones entre ellos y sus hijos, conforme a lo dispuesto en el art. 90 del Código Civil, las siguientes,

REUNIDOS:

B

Don Antonio Martínez Cuadrado, mayor de edad, vecino de Santa Pola, con domicilio en C/ Benavente, 22 y titular del DNI número 509372T, de una parte y Doña Elisabeth Arnas Pérez, mayor de edad, vecina de Elche, con domicilio en C/ Jaime I, 55 y titular del DNI número 49038722J,

ESTIPULACIONES:

C

- 1º. Se acuerda la suspensión de la vida en común de los cónyuges.
- 2º. Don Antonio Martínez Cuadrado establece su domicilio en Avda. La Libertad, 4º, y Doña Elisabeth Arnas Pérez lo hace en C/ Jaime I, 55. Todo cambio de domicilio por cualquiera de los cónyuges habrá de ser comunicado al otro, para poder hacer viable lo dispuesto en el presente sobre el régimen de visitas, comunicación y estancia de los hijos.
- 3º. Los hijos quedarán sujetos a la patria potestad de ambos progenitores, **(3) actuando** estos siempre en beneficio de los hijos, de acuerdo con su personalidad, **(4) velando** por ellos, **(5) teniéndolos** en su compañía, **(6) alimentándolos**, **(7) educándolos**, **(8) procurándoles** una formación integral, así como **(9) representándolos** y **(10) administrándoles** sus bienes, ello conforme a lo establecido en el art. 154 del Código Civil.
- 4º. Araceli y Bienvenido vivirán con Doña Elisabeth Arnas Pérez, en el domicilio fijado para este, **(11) atribuyéndosele** a este la guarda y custodia de los hijos.
- 5º. El uso de la vivienda y del ajuar familiar se otorgan, por el presente documento, a Doña Elisabeth Arnas Pérez, por ser a quien se le atribuye la guarda y custodia de los hijos.

MANIFIESTAN:

D

Que conforme al art. 81.2 del Código Civil y a la Disposición Adicional Sexta de la ley 30/81, de 7 de julio, mediante el presente documento formulan PROPUESTA DE CONVENIO REGULADOR DE SEPARACIÓN.

b gv ¿Cuál es el valor de los gerundios que aparecen destacados en los fragmentos del texto anterior?

- | | |
|---------|----------|
| 1 _____ | 7 _____ |
| 2 _____ | 8 _____ |
| 3 _____ | 9 _____ |
| 4 _____ | 10 _____ |
| 5 _____ | 11 _____ |
| 6 _____ | |

c gv ¿Hay algún uso incorrecto?

NOTA LINGÜÍSTICA

Valores del gerundio

Modo	<i>Hay que trasladar a los presos llevándolos en furgonetas blindadas.</i>
Causa	<i>Habiendo obtenido la orden de alejamiento, pudo descansar tranquila</i> (= pudo descansar porque obtuvo una orden de alejamiento).
Tiempo	<i>Nos los encontramos entrando en la Sala de lo Penal</i> (= mientras / cuando entraban en la Sala). <i>Habiendo ganado el juicio, se fueron a celebrarlo</i> (= una vez ganado el juicio).
Condición	<i>Declarando todos, será más fácil que lo condenen</i> (= si declaramos todos).
Concesión	<i>Aun habiéndolo denunciado muchas veces, la policía no actuó</i> (= aunque lo habían denunciado muchas veces).

5

NOTA ESPAÑOL JURÍDICO

Usos incorrectos del gerundio


En Español jurídico aparecen muchos gerundios considerados incorrectos porque indican:

a) posterioridad

Se escaparon de los juzgados huyendo al aeropuerto.
(Se escaparon de los juzgados y huyeron al aeropuerto.)

b) con valor de una oración de relativo

Ley regulando el consumo de medicamentos. (Ley que regula el consumo de medicamentos.)


7 a  Coloca la forma de gerundio adecuada en los siguientes diálogos. Elige el verbo correcto de entre los que hay en la caja. Hay tres verbos que sobran.

estar	trasladar	entrar
ser	declarar	quedarse
poner	jurar	


- Oye, ¿cómo es que detuvieron ayer al marido de Clara?
● Pues porque 1 _____ al juicio de divorcio, la amenazó de muerte.
- Perdona, ¿cómo hay que enviar las notificaciones del juzgado a las partes?
● Pues me parece que por correo ordinario, pero 2 _____ (-les) un sello especial.
- ¿De verdad se han fugado dos presos peligrosos de la cárcel?
● Pues parece que sí, 3 _____ (-los) incluso a una celda de seguridad especial.
- ¿Crees que tenemos que ir todos al juicio de divorcio de Ana?
● Mujer, está claro que 4 _____ todos se sentirá mucho más apoyada.
- Me han dicho que Carlos quiere ser policía, ¿te lo puedes creer?
● ¡Venga ya! 5 _____ implicado en tráfico de drogas, no se puede presentar a oposiciones de policía.

b  ¿Qué valor expresan los gerundios del apartado anterior?

Gerundio	Valor
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

8 a  Vas a escuchar una noticia sobre divorcios entre cónyuges de diferentes países. Contesta si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
1. M ^a José regresó para buscar a su hija.		
2. La justicia española y la norteamericana coinciden en a quién le corresponde la custodia de la menor.		
3. El convenio de La Haya se aplica en todo el mundo.		
4. Existe un caso en el que una menor debe vivir un año con su padre y otro con su madre, que viven en países distintos.		
5. Cada uno se hará cargo de los gastos cuando la niña esté viviendo con ellos.		
6. Los padres compartirán los gastos extras.		

b  ¿Conoces algún caso de separación internacional? Cuéntale la historia a tu compañero y compárala con el caso que acabáis de escuchar.



54 De ley

Continuamos con... La adopción

9 a Vas a trabajar con un texto sobre la adopción internacional. Antes comenta con tu compañero y decide qué documentos son necesarios para iniciar este tipo de adopciones. Atención, sobran dos.

- Certificado de ingresos económicos
- Certificado de matrimonios
- Certificado de nivel de estudios
- Certificado de penales
- Certificado de titularidad de vivienda
- Certificado médico

b A continuación tienes las etapas del proceso de adopción internacional en España. Intenta ordenarlas.

Pasos en la adopción internacional

- | | |
|---|---|
| Etapas _ Aceptación / Rechazo de la propuesta del / los solicitantes de adopción | Etapas _ Viaje al país de origen del niño. Constitución de la adopción |
| Etapas _ Elección de la vía de tramitación del expediente | Etapas _ Visto bueno de la Comunidad Autónoma para que siga adelante el procedimiento de adopción |
| Etapas _ Envío de la propuesta de asignación por Autoridad extranjera | Etapas _ Comunicación de la llegada del niño a España |
| Etapas _ Envío del expediente al país de origen | Etapas _ Informes de seguimiento de la adaptación del menor |
| Etapas _ Información sobre adopción internacional | Etapas _ Trámite en España. Inscripción de la adopción |
| Etapas _ Legalización y autenticación de los documentos | Etapas _ Preparación de los solicitantes y valoración de idoneidad para adoptar un niño de origen extranjero |
| Etapas _ Obtención del Certificado de Idoneidad en tu Comunidad Autónoma | |
| Etapas _ Preparación del expediente en España | |
| Etapas _ Trámites ante el Consulado español. Inscripción de la adopción. Expedición de visados | |

www.mepsyd.es (consultada el 12 de diciembre de 2010)

c ¿A qué etapas corresponden las siguientes explicaciones?

Etapas	
A:	
B:	
C:	

b

El desplazamiento al país tiene lugar una vez que los solicitantes de adopción confirman que pueden desplazarse para el encuentro con el niño y para la constitución de la adopción ante la autoridad competente.

a

Así mismo se deberá comunicar la propuesta de asignación a los solicitantes, ofreciendo el apoyo y asesoramiento necesarios para que puedan adoptar la decisión más adecuada. La decisión de los solicitantes deberá ser manifestada por escrito.

Los documentos de aceptación o rechazo en su caso de la Autoridad Central española correspondiente, así como de los propios solicitantes, deberán ser remitidos a la Autoridad Central del país del niño.

El envío de estos documentos se hará bien a través de las propias Autoridades españolas o de las Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional (ECAI), dependiendo de la vía de tramitación.

c

Para que la adopción plena constituida en el extranjero sea reconocida en España es necesario que los adoptantes, una vez se encuentren en su lugar de residencia, presenten una solicitud de inscripción de la adopción en el Registro Civil de su localidad, si no se ha inscrito en el Registro Civil correspondiente del Consulado de España en el país de origen del niño.

En el supuesto de que la resolución del país de origen no fuera de adopción plena sino de adopción simple o tutela con fines de adopción, deberán tramitar ante el juzgado español correspondiente la conversión en una adopción plena.

De ley 55

5

d **gv** Ahora imagina que tu compañero es tu cliente y debes explicarle el proceso de adopción. Utiliza las expresiones de obligación y no te olvides de estructurar el texto.

NOTA LINGÜÍSTICA

Expresar obligación

Tener que + infinitivo: *Tienes que ir al consulado.*

Deber + infinitivo: *Debes presentar la solicitud en la administración.*

Hay que + infinitivo: *Hay que asistir a un curso preparatorio.*

Es necesario / obligatorio que + subjuntivo: *Es necesario que viajes al país.*

Expresar orden

En primer lugar... / Primero...

En segundo lugar... / En tercer lugar... // Segundo... / Tercero...

A continuación...

Finalmente... / Por último...

10 **gv** Completa los siguientes diálogos con las expresiones que indican obligación:

debéis
dirigiros
es necesario que presentes

es obligatorio que estéis
habría que hacer

hay que tener
tenéis que ir

- Juan y yo hemos decidido adoptar un niño pero no sabemos nada del proceso.
- Mujer, 1 _____ a los servicios de protección del menor, seguro que allí os orientan.
- Acabo de leer que ha aumentado el número de adopciones internacionales en España.
- Pues, yo estoy en contra de esas adopciones. 2 _____ algo para que mejorasen las condiciones de vida de los niños en esos países, no enviarlos al extranjero.
- ¿Te puedes creer que nos han pedido un certificado de penales para la adopción?
- No tengo ni idea de cómo se consigue eso.
Hombre, 3 _____ a la oficina de atención al ciudadano y allí os informarán.
- Oye, ¿tú sabes si para adoptar 4 _____ una vivienda en propiedad?
- Pues, hombre. Sé que 5 _____ un certificado de ingreso, pero lo de la vivienda... no sé.

- Enrique y yo estamos pensando en adoptar una niña, queremos una hermanita para Carlitos.
- Eso estaría muy bien, ¿pero sabéis que en muchos países 6 _____ casados?



56 De ley

Tarea final

Trabaja con tu compañero. Cada uno será el abogado representante de uno de los cónyuges que están tramitando la separación / el divorcio.

- A Tenéis que inventaros las identidades y el resto de información personal.
- B Tenéis que negociar las condiciones (régimen de visitas, pensión alimenticia, gastos extraordinarios) y llegar a un acuerdo.
- C Tenéis que formalizar el acuerdo por escrito. Para ello podéis utilizar la información del ejercicio 4, así como la que aparece en el recuadro con los puntos finales del convenio.

PUNTOS FINALES DEL CONVENIO

6º. El régimen de visitas, comunicación y estancia de _____ y _____ con Doña _____ será:

7º. La pensión alimenticia que corresponde satisfacer Doña _____ es de _____ mensuales por hijo, siendo la suma total de _____ mensuales. Dicha cantidad será actualizada anualmente, desde la fecha de firma del presente convenio regulador, conforme al IPC, según se acredite por certificación del Instituto Nacional de Estadística.

Las cantidades deberán ser ingresadas en el número de cuenta _____ abierta a nombre de Don _____ en la Entidad Bancaria _____, Sucursal _____.

8º. Los gastos extraordinarios de _____ y _____, entendiéndose como tales los gastos médicos, quirúrgicos o farmacéuticos, que no estén cubiertos por la seguridad social, los cubrirán _____.

Cualquier otro gasto habrá de consensuarse por los progenitores, debiendo constar autorización por escrito.

Y en prueba de su conformidad, en la ciudad de _____, a _____ de _____ de _____, firman la presente Propuesta de Convenio Regulador de Separación, por duplicado y con un solo efecto, Don _____ y Doña _____.

De ley 57